



TITLE:

Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements

AUTHOR(S):

Umlauf, Konrad

CITATION:

Umlauf, Konrad. Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements. Lifelong education and libraries 2004, 4: 1-48

ISSUE DATE:

2004-03

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/43676>

RIGHT:

Bibliotheken, Informationskompetenz, Lernförderung und Lernarrangements

Konrad Umlauf

Was die PISA-Studie für die allgemein bildenden Schulen aufzeigte, erhellte die STeFi-Studie für die Hochschulen: Schülern und Studenten fehlt weitgehend die Fähigkeit, sich in der Informationsflut zielgerichtet zurechtzufinden. Die große Mehrheit der jungen Leute surft gern im Internet, aber wenn es darum geht, gezielt Antworten auf Fragen zu finden, sind die meisten hilflos. Es scheint, dass Schüler an deutschen Schulen lernen sollen, aber nicht das Lernen lernen können. Seit den 90er-Jahren unternehmen Bibliotheken verstärkt Anstrengungen, um Informationskompetenz zu vermitteln. Das ist mehr als die Fähigkeit, den Internet-PC bedienen und sich gegen Viren schützen zu können. Es geht um Recherche-Strategien, und zunächst erstmal darum, den eigenen Informationsbedarf abschätzen zu können. Ferner gehört zur Informationskompetenz die Fähigkeit, gefundene Informationen bewerten und sortieren zu können, damit sie schließlich in das eigene Wissen eingebaut werden können. Wie man Schüler und Studierende dahin bringt - dazu haben Bibliothekare, allen voran in USA, erfolgreiche didaktische Konzepte entwickelt und erprobt. Gute Erfahrungen haben Bibliothekare auch mit Strategien für Lernarrangements gemacht: Medien, die das Wissen vertiefen und den Horizont erweitern können, werden in der Bibliothek so präsentiert, dass Kunden, die nach nichts Bestimmtem suchen, darauf stoßen und zur Lektüre, zum Zuhören, zum Training am Computer angeregt werden. Inzwischen ist empirisch belegt, dass viele Bibliothekskunden gerade deshalb in die Bibliothek kommen, weil sie solche Anregungen erwarten.

1 Lernen im Wandel

Lernen und seine Rahmenbedingungen unterliegen einem verstärkten Wandel. Ich möchte einige der bekannten Elemente ansprechen:

- Das früher verbreitete Lebenslaufmuster "Schule, Ausbildung, Beruf, Rente" gilt für immer weniger Menschen. Die Biographien sind heute immer häufiger von Brüchen, Phasen der freiwilligen oder unfreiwilligen Umorientierungen, freiwilligen oder unfreiwilligen Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit, Phasen der Umschulung und Fortbildung gekennzeichnet.
- Die allgemeine und berufliche Weiterbildung war früher ein überschaubarer Bereich. Heute ist er ein riesiger, unübersichtlicher Wirtschaftszweig. Der Bedarf ist nach Häufigkeit, Qualität,

Spezialisierung, Zielgruppendifferenzierung gewachsen.

- Lernformen, Lernmethoden und Lernorganisation wandeln und differenzieren sich. Noch vor wenigen Jahren hieß Lernen, in einer mehr oder minder schulklassenmäßigen Gruppe unterrichtet zu werden. Heute werden eine Vielzahl unterschiedlicher Formen eingesetzt, z.B.
 - Fernunterricht in Kombination mit gelegentlichen Konsultationen,
 - training on the job,
 - interaktive Selbstlernprogramme,
 - interaktive Hilfen, die auf der Basis knapper Einführungen fallweise benutzt werden (z.B. die ausgefeilten Hilfefunktionen in guter Standardsoftware),
 - Abendunterricht,
 - Tageskurse,
 - Selbstlerngruppen ohne Lehrkraft.
- Lernorte werden vielfältiger und vernetzter. Früher war der Lernort i.d.R. die Bildungsinstitution. Heute werden mehrere Lernorte kombiniert:
 - Bildungsinstitution,
 - Partnerinstitution, die z.B. über spezielle Hard- oder Software verfügt,
 - eigener Betrieb,
 - Fremdbetrieb,
 - Exkursion,
 - Wohnung,
 - Bibliothek.
- Die zu vermittelnden Qualifikationen werden komplexer. Früher bedeutete berufliche Fortbildung meistens, dass zusätzliche oder neue Sachinhalte angeeignet werden. Heute wird der klassische Tätigkeitstyp "Umgang mit Sachen" mehr und mehr abgelöst von den Tätigkeitstypen "Umgang mit Symbolen" und "Umgang mit Menschen". Heute geht es deshalb meistens gleichzeitig um:
 - Sachqualifizierung,
 - soziale Qualifizierung,
 - Handlungsqualifizierung,
 - Methodenqualifizierung.
- Arbeitszeitstrukturen ändern sich radikal. Früher gab es den Normalarbeitstag. Weiterbildung fand abends oder bei Freistellung vom Arbeitsplatz zu den Zeiten des Normalarbeitstages statt. Heute kann ein erheblicher Teil der Beschäftigten die Arbeitszeit innerhalb gewisser Grenzen wählen. Besonders gilt dies für Telearbeit. Andere Beschäftigte leisten Schichtarbeit zu wechselnden Zeiten. Deshalb müssen

Lernangebote zu beliebigen, individuell wählbaren Zeitpunkten abrufbar sein.

Was geht das Bibliotheken an? Dass Bibliotheken auch dem Lernen dienen, ist unbestritten. In Bibliotheken '93¹⁾ haben wir formuliert:

Bibliotheken für den Grundbedarf haben folgende Funktionen:

- *Professionelle und systematische Befriedigung der Informationsbedürfnisse der gesamten Bevölkerung, insbesondere für*
 - *Teilnahme am öffentlichen Leben,*
 - *bürgerschaftliches und politisches Engagement,*
 - *schulische und berufliche Ausbildung,*
 - *Berufsausübung,*
 - *Berufliche Fort- und allgemeine Weiterbildung,*
 - *usw.*

Das heißt, Funktionen in Bezug auf Lernen werden gleich nach den sehr allgemeinen, politisch-aufklärerischen Funktionen genannt, noch vor den Informationsfunktionen für das sogenannte Alltagsmanagement und den Freizeitfunktionen. Weiterhin werden Leseförderung im Grundkanon der Funktionen der Öffentlichen Bibliotheken angeführt und ausdrücklich auch die *Erleichterung von Lernen ... durch ... zielgruppengerechte, ästhetisch hochwertige Raumangebote.*

Die Lernfunktionen von Hochschulbibliotheken werden in den Hochschulgesetzen regelmäßig unmittelbar bezeichnet, wenn es dort sinngemäß heißt, die Hochschulbibliotheken sind für die Literatur- und Informationsversorgung für Lehre, Forschung und Studium zuständig. Durch die Bibliothekskommissionen sind die Hochschulbibliotheken in den Betrieb ihrer Hochschulen eingebunden. Die Grundidee dieser Konstruktion ist viel versprechend: Die Kunden der Bibliothek sollen in der Art eines Beirats an den zentralen Entscheidungen über die Programmatik der Bibliothek beteiligt sein. Problematisch wird es in dem Maß, in dem die Hochschulbibliothek bei knapper werdenden Mitteln über die Hochschule hinausgehende Funktionen wahrnimmt. Durchschnittlich 29 bzw. 26 % der Nutzer von Universitäts- bzw. Fachhochschulbibliotheken sind nicht Angehörige der Hochschule – von diesen ist niemand in irgendeinem Gremium vertreten.

Mit scheint, dass in Österreich²⁾ und der Schweiz³⁾ die Bildungsfunktionen der Öffentlichen Bibliotheken stärker betont werden als in Deutschland, indem dort die Funktionen der Ausbildungsunterstützung und der beruflichen und persönlichen Weiterbildung noch vor Bürgerinformation und Unterhaltung in den Selbstverständnispapieren angeführt werden. Pointierter stellten UNESCO und IFLA 2001 die Bildungsfunktionen der Öffentlichen Bibliothek heraus:

The public library should provide material in the appropriate media to support formal and informal learning processes. It should also help the

user to make use of these learning resources effectively as well as providing facilities that enable people to study. ... where possible, public libraries should co-operate with other educational organizations in teaching the use of information resources⁴⁾.

Hier sind zwei Aussagen wichtig:

1. Die Öffentliche Bibliothek soll nicht nur Medien zum Lernen anbieten, sondern soll auch den Gebrauch der Lernressourcen unterstützen, also ausdrücklich Lernen fördern. In Deutschland sprechen wir immer von Leseförderung. Das ist richtig und wichtig. Wir sollten auch von Lernförderung sprechen.
2. Was das Lernen selbst angeht, wird hier ausdrücklich zwischen formalem und informellem Lernen unterschieden.

In der englischsprachigen Literatur wird allgemein zwischen

- formal learning,
- non-formal learning und
- informal learning

unterschieden⁵⁾.

Formales Lernen wird als Lernen in organisierter Form in Bildungsinstitutionen wie Schule, Hochschule usw. aufgefasst. Bereits für das formale Lernen spielen Bibliotheken eine wichtige Rolle. Erstens natürlich als Ressource: Lehrbuchsammlung, Schulbibliothek zum Beispiel. Darüber hinaus kann das formale Lernen auch in der Bibliothek stattfinden, wenn beispielsweise Schüler den Auftrag bekommen, aus der Schulbibliothek bestimmte Informationen zu beschaffen oder wenn eine Unterrichtseinheit in der Schulbibliothek stattfindet. In Deutschland fehlen dazu freilich nur allzu oft die Voraussetzungen.

Das nichtformale Lernen ist die Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die außerhalb des organisierten Bildungswesens stattfinden.

Selbstverständlich gehen wir heute vom Erfordernis lebenslangen Lernens⁶⁾ aus. Dieser Begriff assoziiert indessen vor allem eine stärkere Integration der Erwachsenenbildung in das gesamte Bildungssystem und einen institutionellen Ausbau der Weiterbildung. Hier gibt es zwar Schnittmengen mit Bibliotheken, aber in dieser Perspektive sind Bibliotheken vor allem Speicher der für das lebenslange Lernen erforderlichen Medien. Die Frage ist, wie weit Bibliotheken ihr Profil – und das heißt konkret in erster Linie ihre Bestände – darauf ausgerichtet haben. Freilich können unter dem Vorzeichen des lebenslangen Lernens Bibliotheken unmittelbar Lernort werden, also Gruppenarbeitsräume anbieten.

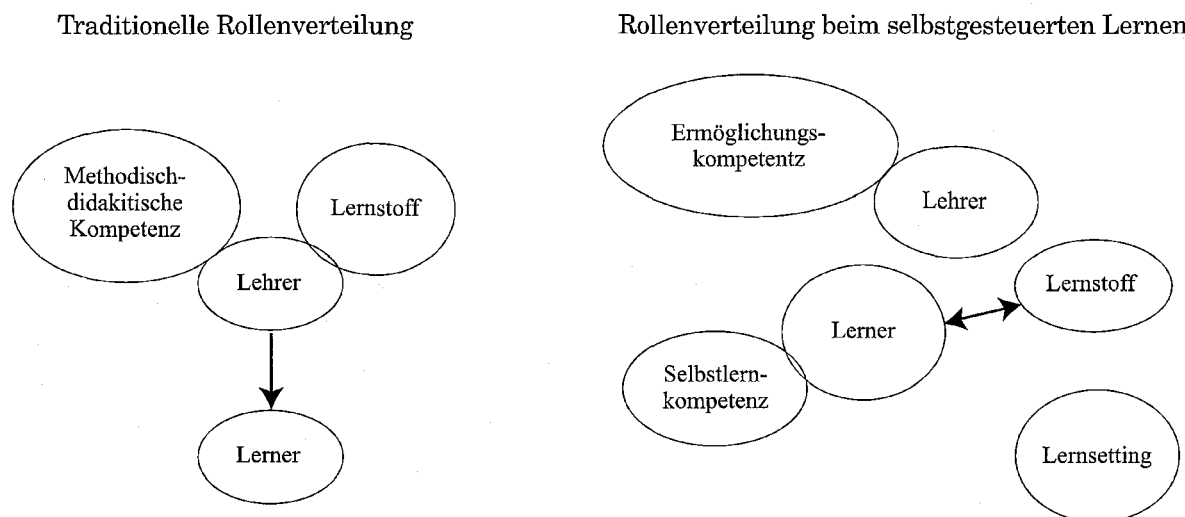
Vor weitere Herausforderungen stellt der Begriff des selbstgesteuerten lebenslangen Lernens Bibliotheken⁷⁾ ebenso wie Erwachsenenbildungseinrichtungen⁸⁾. Beim selbstgesteuerten Lernen liegt der

Akzent auf der Eigeninitiative der Lerner, die über Ziele und Wege ihrer Lernprozesse, ferner über Nutzung organisierter Lernangebote und institutioneller Lernunterstützung selbst entscheiden⁹⁾.

Damit werden freilich entscheidende Variablen des Lernprozesses auf den Lerner selbst verlagert¹⁰⁾:

- Kontrolle der eigenen Emotionen, wie z.B. Unlust am Lernen oder Ablenkung,
- Bewältigung von Misserfolgen,
- Fähigkeit, die Lernumwelt so einzurichten, dass sie das Lernziel nicht gefährdet,
- die Kompetenz, Informationen systematisch zu suchen und zu beschaffen,
- die Kompetenz, Informationen systematisch zu verarbeiten, also zu bewerten, sich einzuprägen, untereinander zu verbinden und in das vorhandene Wissen einzuprägen,
- vor allem die Fähigkeit, den Lernprozess zum richtigen Zeitpunkt überhaupt erst zu initiieren.

Das folgende Schaubild¹¹⁾ soll die gewandelte Rollenverteilung zwischen Lerner und Lehrer beim selbstgesteuerten Lernen verdeutlichen:



Bei der traditionellen Rollenverteilung steht der Lehrer oder Dozent im Mittelpunkt. Er vermittelt den Lernstoff kraft seiner methodischen und didaktischen Kompetenzen an den Lerner. Beim selbstgesteuerten Lernen haben die Lehrenden keinen direkten Einfluss mehr auf den Prozess der Wissensaneignung und der Kompetenzerweiterung der Lernenden. Die Lerner eignen sich den Stoff selbst an. Dazu benötigen sie eine Selbstlernkompetenz. Diese befähigt sie zum individuell angemessenen Methodeneinsatz, z.B.: Soll ich ein Lehrbuch lesen, um die benötigten Informationen zu beschaffen, oder im

Internet mittels Suchmaschinen surfen? Und die Selbstlernkompetenz muss stark genug sein, wesentliche didaktische Elemente selbst zu erzeugen, beispielsweise Auswahl der gewünschten Module, die man lernen möchte, Zeitpunkt, Zielkontrolle. Hierbei kommt dem Lehrer die Rolle eines Lernberaters zu. Die wichtigste Aufgabe des Lehrers oder Dozenten besteht beim selbstgesteuerten Lernen in der Schaffung von Lernsettings. Das sind die Rahmenbedingungen der Lernzugänge. Beispielsweise kann es sich um multimediale Selbstlernkurse handeln, die auf den PCs in einer Bibliothek zur Verfügung gestellt werden, in Verbindung mit einer anregenden Atmosphäre, die aber ruhig genug zum konzentrierten Arbeiten ist. Zum Lernsetting gehören auch so schlichte Dinge wie ausreichend große Tische, damit neben dem PC noch Bücher, Materialien und Notizblock Platz haben. An die Stelle der methodisch-didaktischen Kompetenz ist beim Lehrer die Ermöglichungskompetenz getreten, nämlich die Kompetenz, für jeweilige Zielgruppen adäquate Lernsettings zu schaffen. Zu einem guten Lernsetting gehört unter anderem ein individualisierbarer Lernplan mit Zielkontrollen.

Eine australische Untersuchung hat festgestellt, dass der Wechsel vom lehrergesteuerten Unterricht zum Selbstlernen, bei dem die Lehrer Mediatoren sind, einen maßgeblichen Einfluss auf die Bibliotheksbenutzung hat¹²⁾.

Der Begriff informelles Lernen¹³⁾ ist neuer, wurde zunächst uneinheitlich verwendet und hat in den 90er-Jahren eine Begriffsschärfung erfahren. Er ist in dieser neuen Bedeutung für eine zukunftsweisende Praxis von Bibliotheken außerordentlich interessant.

Informelles Lernen ist Selbstlernen in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb von und ohne Veranlassung durch Bildungsinstitutionen. So wie das formale Lernen auf eine anleitende und kontrollierende Lehrperson bezogen ist, so ist das informelle Lernen auf eine lernanregende und lernunterstützende Umwelt bezogen. Dieser Bezug ist Chance und Herausforderung für Bibliotheken. Der Erfolg des informellen Lernens hängt zu einem erheblichen Teil vom Anregungs- und Unterstützungspotenzial der Umwelt ab. Ein anschauliches Beispiel für informelles Lernen ist die Buchhalterin, die die Daten aus der letzten Inventur mithilfe eines Tabellenkalkulationsprogramms aufbereiten will. Dazu erarbeitet sie sich anhand der Hilfe-Funktionen in diejenigen Teile des Programms, die sie für ihre aktuelle Fragestellung braucht, ein.

Damit scheint der Begriff des informellen Lernens für Bibliotheken, die Dienstleistungen unmittelbar für Bildungseinrichtungen erbringen, nicht interessant zu sein. Ich möchte auf eine hier denkbare theoretische Abgrenzungsdebatte nicht eingehen, sondern unabhängig davon auf die Fragen eingehen, die sich aus den bisher angeschnittenen Stichwörtern des selbstgesteuerten und des informellen Lernens für Bibliotheken ergeben.

Die Bedeutung des informellen Lernens wurde lange Zeit unterschätzt, obwohl es wahrscheinlich die ursprüngliche und am weitesten verbreitete Art des Lernens ist¹⁴⁾. Der Begriff des informellen Lernens deckt sich nicht mit dem Begriff des heimlichen Lehrplans¹⁵⁾ (nicht geplante Vermittlung von Werthaltungen, indem Verhaltensnormen unreflektiert weitergegeben werden) oder des inzidentellen (beiläufigen) Lernens (neben den geplanten Inhalten werden weitere Inhalte gelernt). Auf diesem Hintergrund wird der Begriff des Lernarrangements für Bibliotheken interessant.

2 Informationskompetenz und Lernförderung

Die zentrale, gegenwärtig im Mittelpunkt der Fachdiskussionen stehenden Aktivitäten beziehen sich auf die Fortentwicklung der bisherigen punktuellen und im Rahmen von Anwenderschulung bleibenden Maßnahmen der Benutzerschulung zur systematischen Entwicklung von Informationskompetenz^{16) 17)}. Standards der Informationskompetenz hat die Association of College and Research Libraries (ACRL) dargelegt¹⁸⁾. Sie lassen sich als Inventar von Lernzielen lesen, denen Leistungsindikatoren zugeordnet sind. Die Zielgruppe soll instand gesetzt werden (Lernziele),

1. Art und Umfang der benötigten Information zu erkennen,
2. sich auf effiziente und effektive Weise Zugang zu diesen Informationen zu verschaffen,
3. die Informationen zu evaluieren und in das eigene Wissen und Wertesystem zu integrieren,
4. die Informationen sowohl als Individuum wie auch als Gruppenmitglied effektiv zu nutzen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen,
5. schließlich die Informationen ethisch und legal zu nutzen und viele der ökonomischen, rechtlichen und sozialen Streitfragen hinsichtlich der Informationsnutzung zu verstehen.

Einige Beispiele für Leistungsindikatoren möchte ich anführen. Dem zweiten Standard (effektiver Informationszugang) sind folgende fünf Leistungsindikatoren zugeordnet: Der informationskompetente Student

1. wählt die am besten geeigneten Untersuchungsmethoden bzw. Retrievalsysteme aus, um die benötigte Information zu erhalten,
2. konstruiert und implementiert effektive Suchstrategien,
3. recherchiert Informationen online oder persönlich, wobei er eine Vielzahl von Methoden einsetzt,
4. verfeinert erforderlichenfalls seine Suchstrategie,
5. exzerpiert, speichert und verwaltet die Informationen und ihre Quellen.

Zu jedem Leistungsindikator sind beispielhaft Arbeitsergebnisse aufgeführt, an deren Vorhandensein man prüfen kann, wie weit die Lernziele erreicht sind. Beispielsweise sind für den Leistungsindikator 3 (Informationsrecherche online

oder persönlich) folgende vier Arbeitsergebnisse aufgelistet. Der informationskompetente Student

1. nutzt unterschiedliche Suchsysteme, um Informationen in unterschiedlichen Formaten zu finden,
2. nutzt unterschiedliche Klassifikationssysteme oder andere Systeme (z.B. Signaturen, Indices), um Informationsquellen in der Bibliothek zu lokalisieren bzw. um die Orte zur physischen Auswertung zu identifizieren,
3. nutzt geeignete online- oder personengebundene Dienste, die in der Einrichtung zur Verfügung stehen, um die benötigte Information zu finden (z.B. Fernleihe, Dokumentlieferdienste, Berufsverbände, Forschungseinrichtungen, kommunale Ressourcen, Experten, Praktiker),
4. nutzt Umfragen, Briefe, Interviews und andere Formen der Nachforschung, um Primärquellen zu finden.

Insgesamt sind 87 Arbeitsergebnisse aufgeführt. Es wird deutlich, dass der Ansatz umfassend ist und über Benutzerschulung hinausgeht, indem er sich nicht auf Suchstrategien und Informationsquellen in der Bibliothek beschränkt, indem er darüber hinaus einerseits das Erkennen des eigenen Informationsbedarfs einschließt, andererseits auch das selbstständige Verarbeiten der gefundenen Informationen. Umgekehrt können vorhandene Kurse zur Vermittlung von Informationskompetenz, ja Kurse zur Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten anhand der ACRL-Standards evaluiert werden. Das hat man an der Oregon State University getan¹⁹⁾. Ergebnis war die Erkenntnis, dass die vorhandenen Kurse nicht effektiv waren, weil die Einbindung in das Fachcurriculum fehlte und weil die Zuordnung von Lernstoff und Studienabschnitt nicht adäquat war.

In der Fachliteratur sind die ACRL-Standards von geradezu erdrückender Präsenz. Daneben gibt es freilich andere, wenn auch ähnliche Konzepte. So hat die britische Society of College, National & University Libraries SCONUL ein Sieben-Säulen-Modell entwickelt²⁰⁾. Danach umfasst Informationskompetenz die Fähigkeit:

1. den Informationsbedarf zu erkennen,
2. Mittel und Wege zu identifizieren, wie die bestehende Informationslücke beseitigt werden kann,
3. Strategien zur Informationsrecherche zu entwickeln,
4. Informationen zu recherchieren und zu beschaffen,
5. Informationen aus verschiedenen Quellen zu vergleichen und zu bewerten,
6. Information zu organisieren, anzuwenden und mitzuteilen, und zwar jeweils *situationsadäquat*,

7. die gewonnene Information in das vorhandene Wissen einzubauen, um den neuen Wissen zu generieren.

Insbesondere im angloamerikanischen Bereich entwickeln sich Bibliotheken auf diesem Hintergrund zu Learning Centers und nennen sich auch so²¹⁾. Parallel dazu entwickelt die britische Regierung Learndirect Centers²²⁾ unabhängig von Bibliotheken. Die Entwicklung setzte bei den Öffentlichen Bibliotheken später ein als bei wissenschaftlichen Bibliotheken²³⁾. So gab es in USA 1996 erst eine Öffentliche Bibliothek, die als Learning Center firmieren konnte²⁴⁾. Das österreichische Unterrichtsministerium hat im Grundsatzrlass Leseerziehung ausdrücklich „höhere“ Formen der Kooperation zwischen Schule und Öffentlicher Bibliothek (also mehr als Anregung der Schüler zur Bibliotheksbenutzung) vorgesehen, wenn es formuliert: Gemeinsame Projekte und eine koordinierte Planung von Aktivitäten tragen dazu bei, Büchereien zu nutzen²⁵⁾.

Für Deutschland müssen wir auf die sogenannte STeFi-Studie²⁶⁾ aus 2001 hinweisen. Wesentliche Ergebnisse sind:

- Die Informationskompetenzen (Information Literacy) in Bezug auf elektronische wissenschaftliche Information vieler Hochschullehrender und Studierender sind selektiv und unsystematisch. Dadurch entstehen der Wissensgesellschaft erhebliche Wettbewerbsnachteile im internationalen Vergleich. Zwar nutzen zwei Drittel der Studierenden Suchmaschinen und ein Viertel haben schon elektronische Texte heruntergeladen. Aber nur 16 % der Studierenden nutzen OPACs. Kenntnisse qualifizierter Suchwege und -instrumente sind wenig verbreitet.
- Wird ein spezifisches Veranstaltungsangebot - etwa durch Universitätsbibliotheken - überhaupt gemacht, so nehmen die Studierenden es kaum zur Kenntnis. Der Grund ist die mangelnde fachliche Anbindung, die schlechte didaktische Qualität, die unzureichende Werbung. Der erforderlichen Integration der Vermittlung der Informationskompetenz in die regulären fachlichen Lehrveranstaltungen standen bisher die geringe Bereitschaft der Hochschullehrenden und die programmatische Abkopplung der Informationskompetenz von fachlichen Lehrinhalten entgegen. Die Hochschullehrenden haben es bisher weitgehend versäumt, die Studierenden auf relevante Links zu elektronischen Fachmedien hinzuweisen.

Vorgeschlagene Maßnahmen sind u.a.:

- Zusammenarbeit von Fachinformationszentren, Universitäts-, Fakultätsbibliotheken und Hochschullehrenden zur Förderung der Informationskompetenz.
- Die große Mehrheit der Studierenden wünscht eine stärkere Anbindung

der Universitätsbibliotheken an den Lehrbetrieb, damit die elektronische Information besser in die Hochschulausbildung integriert wird.

- Die vorhandenen Angebote von Lehrveranstaltungen zur Informationskompetenz sollen gebündelt und vernetzt werden. Universitäts-, Fakultätsbibliotheken, Rechen- und Medienzentren sowie Fakultäten sollen hierbei zusammenarbeiten.
- Die Vermittlung von Informationskompetenz wird als Kerngeschäft der Bibliotheken eingeschätzt.

Auf derselben Linie empfahl der Wissenschaftsrat 2001²⁷⁾ den Hochschulbibliotheken verstärkte Anstrengungen, um

- Wissenschaftler im elektronischen Publizieren fortzubilden und zu beraten,
- Informationskompetenz zu vermitteln,
- das Bibliothekspersonals zum Aufbau und zur Aktualisierung von Medienkompetenz fortzubilden.

Der Wissenschaftsrat stellte fest, dass die Vermittlung von Informationskompetenz gemeinsamer Anstrengungen von Bibliothek und Rechenzentrum bedarf.

Dienstleistungen zur Vermittlung von Informationskompetenz gibt es an vielen Hochschul- und anderen wissenschaftlichen Bibliotheken. Als Beispiele möchte ich hinweisen auf:

- Seit 1983 führt die Herzog-August-Bibliothek Wolfenbüttel Schülerseminare²⁸⁾ durch, in denen Teilnehmer der gymnasialen Leistungskurse in das wissenschaftliche Arbeiten quellengestützt eingeführt werden. Die Schüler üben hierbei, eigene Fragestellungen zu entwickeln und können die im Schulunterricht zum Teil schon gelernten Methoden wie Bibliographieren (sowohl im Zettel- als auch im Online-Katalog), Auswerten von Online-Quellen, Exzerpieren und Zitieren praktisch umsetzen. Bemerkenswerterweise wird hier seit 20 Jahren das praktiziert, was die oben zitierten ACRL-Standards etliche Jahre später forderten. Die Universitätsbibliothek Braunschweig²⁹⁾ führt Kurse in Informationskompetenz für Schüler der Sekundarstufe II durch – es stellte sich heraus, dass für Anfangssemester, die als Oberschüler an diesen Kursen teilgenommen hatten, die Hemmschwelle zur Bibliotheksbenutzung gesenkt worden ist.
- Kurse in Informationskompetenz beispielsweise an den Universitätsbibliotheken Bremen, Dortmund³⁰⁾, Freiburg im Breisgau³¹⁾, Kassel³²⁾ Konstanz, an der Technischen Universität Hamburg-Harburg³³⁾ und der Fachhochschule Ingolstadt³⁴⁾, die teilweise in das offizielle Studienangebot der Universität integriert sind,
- die Roadshows an der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau³⁵⁾,

bei denen im Sinn von Promotion OPAC- und Datenbankbenutzung, Internet-Recherchen sowie elektronische Zeitschriften in den Instituten und Seminaren vorgeführt werden, so dass man auch zufälliges Publikum erreicht, das nicht oder noch nicht in die Universitätsbibliothek kommt,

- Online-Tutorials zur Vermittlung von Informationskompetenz an den Universitätsbibliotheken Heidelberg³⁶⁾, Lüneburg³⁷⁾ und Kassel³⁸⁾,
- die Virtual Tour der Universitätsbibliothek Trier³⁹⁾.

Nach Doris Schneider⁴⁰⁾, Fachhochschulbibliothek Ingolstadt, gehört zu einer Teaching Library vor allem die Übernahme von Lehrfunktionen, das heißt, das Bibliothekspersonal engagiert sich in der Lehre. Dies muss nicht die konventionelle Form einer seminaristischen Veranstaltung oder Übung haben, sondern kann in der Erarbeitung eines e-learning-Kurses bestehen. Darüber hinaus gehört nach Schneider zu einer Teaching Library⁴¹⁾:

- die Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für Schulungen,
- die Anwendung informationsdidaktischer Methoden,
- die Evaluierung von Schulungsveranstaltungen,
- die Aufnahme von Schulungsveranstaltungen ins Curriculum⁴²⁾,
- eine Leistungserhebung,
- die Bereitstellung von Schulungsräumen,
- die Qualifizierung des Schulungspersonals, das heißt des bibliothekarischen Fachpersonals. In der angloamerikanischen Welt wird die Rolle des teaching librarian oder teacher librarian mehr und mehr etabliert und entsprechende Qualifizierungskonzepte⁴³⁾ werden entwickelt⁴⁴⁾.

Als kritische Erfolgsfaktoren lassen sich im Anschluss an Susanne Rockenbach⁴⁵⁾, Universitätsbibliothek Kassel, und Jens Lazarus⁴⁶⁾, Fachhochschulbibliothek Merseburg, herausstellen:

- Die Studierenden da abholen, wo sie stehen. Das bezieht sich sowohl auf den Kenntnisstand wie auch auf die Räume. Die Universitätsbibliothek Kassel lässt in den Lehrveranstaltungen, in deren Rahmen die Kurseinheit zur Informationskompetenz läuft, einen Fragebogen ausfüllen, der den Kenntnisstand abfragt. Der genaue Inhalt der Kurseinheit Informationskompetenz wird nach Auswertung dieses Fragebogens festgelegt. Die American Association for Higher Education hat ein Assessment-Instrument⁴⁷⁾ vorgelegt, mit dem die institutionellen Erwartungen, die sich auf den Lernerfolg der Studierenden richten, abgeglichen werden kann mit den tatsächlichen Leistungen der Studierenden.
- Zusammenarbeit mit den Dozenten⁴⁸⁾. Zunächst muss den Dozenten vermittelt werden, welche Bedeutung Informationskompetenz hat. Die

Dozenten müssen erkennen, dass die Vermittlung von Informationskompetenz ihnen nicht Zeit für wertvollen Stoff wegnimmt, sondern sie entlastet und ihre Studierenden so voranbringt, dass die Dozenten künftig bessere Leistungen erwarten können.

- Übungen sind unverzichtbar, Vorführen allein bringt fast nichts.
- Die Studierenden müssen von Anfang an den Nutzen der Kurseinheit sehen. Dieser Nutzen kann mit dem Studienerfolg der Pflichtlehrveranstaltung verbunden sein oder mit persönlichen Interessen und Vorteilen. Die Übungen sollten damit beginnen, dass Kenntnislücken aufgedeckt werden.
- Die Teilnehmer werden in die Lage versetzt, dass sie sich wechselseitig ihre erfolgreichen Rechenschritte vorführen und erklären.
- Der Stoff der Übungen und Beispiele muss sich auf das Studienfach der Zielgruppe bzw. auf das Thema der Lehrveranstaltung, in deren Rahmen die Vermittlung von Informationskompetenz stattfindet, beziehen.
- Jede Kurseinheit wird vermittle Fragebogen hinsichtlich Inhalt und Methode evaluiert. Auf diesem Fragebogen wird auch abgefragt, welche der angebotenen Aufbaukurse besonders gewünscht werden.
- Es sollte ein differenziertes Kursangebot geben, von Kurseinheiten, die in fachliche Lehrveranstaltungen integriert sind, bis hin zu Drop-In-Classes, die allgemein beworben werden und für jeden ohne Voranmeldung zugänglich sind.
- Das personengebundene Kursangebot muss vernetzt werden mit Online-Tutorials⁴⁹⁾, die bedarfsweise im Intranet abgerufen werden können – der Link muss da zu finden sein, wo das Problem auftaucht. Andererseits ist es kein empfehlenswerter Weg, allein auf E-Learning-Angebote zu setzen. Nach der Euphorie der 90er-Jahre sehen wir heute E-Learning differenzierter⁵⁰⁾. Die American Society for Training and Development hat festgestellt, dass der für Online-Kurse verwendete Zeitanteil in der gesamten Fortbildung von 9.1 % in 1997 auf 8.8 % in 2000 zurückgegangen ist⁵¹⁾ – alle Prognosen besagten das Gegenteil. Als Gründe für den ausgebliebenen durchschlagenden Erfolg von E-Learning lassen sich angeben:
 - Nur 5 % der Lerner bevorzugen isoliertes Lernen. Die meisten Menschen schätzen den sozialen Kontakt in der Lerngruppe.
 - Die didaktische Qualität vieler kommerzieller E-Learning-Kurse war nicht überzeugend. E-Learning muss umgeben sein von Instrumenten, an denen die Lerner ihren Fortschritt ablesen können, und von einem sozialen Netz aus Austausch mit anderen Lernern, Beratung und persönlichem Feedback.
 - Viele Unternehmen setzten E-Learning einseitig unter dem

Gesichtspunkt der Kosteneinsparung für Fortbildung ein. Aber auch E-Learning braucht Zeit und verbraucht deshalb Personalkosten.

- Sowohl die Kurse wie auch die Online-Tutorials sollten thematisch differenziert sein und erkennbar verschiedene Einheiten für Anfänger und Fortgeschrittene auf verschiedenen Ebenen bieten. Sehr gut ist ein kurzer Einstufungstest, wie er von der Universitätsbibliothek Dortmund⁵²⁾ entwickelt und den Anfängerkursen vorangestellt wurde.
- Die Bibliotheksleitung muss durch Organisation und Öffentlichkeitsarbeit, insbesondere durch Kontakte und Gremienarbeit das Konzept unterstützen.
- Die Vermittlung von Informationskompetenz muss anerkannter, im Geschäftsverteilungsplan und in den Arbeitsplatzbeschreibungen vorgesehener Teil der Dienstleistung sein.
- Das Bibliothekspersonal, das Informationskompetenz vermittelt, braucht seinerseits ein differenziertes Fortbildungsprogramm.

Besonders die Bachelorstudiengänge, die seit den 90er-Jahren auch an deutschen Hochschulen angeboten werden, bieten ausgezeichnete Möglichkeiten zur Integration von Informationskompetenz in die Lernziele und die Lehrveranstaltungen, weil diese Studiengänge einen Anteil von rund 10 % an berufsorientierten und berufsqualifizierenden Elementen enthalten, u.a. wird der Erwerb berufsfeldorientierter Kompetenzen gefordert, das heißt Medien-, Sprach- und Kommunikationskompetenz. Exemplarisch möchte ich aus der Bachelor-Studienordnung Geschichte der Humboldt-Universität zitieren. Hier heißt es in § 2 Lernziel u.a.:

Erworben werden die Fähigkeiten des Recherchierens, des systematischen Arbeitens sowie der schriftlichen und mündlichen Präsentation. Erworben werden zudem soziale und kommunikative Kompetenzen. Integrale Bestandteile des Studiums sind die Vermittlung berufsfeldbezogener Zusatzqualifikationen und berufsorientierende Elemente.

An entsprechender Stelle setzt seit dem Wintersemester 2001/2002 das BOK-Angebot (Berufsfeldorientierte Kompetenzen) der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau an⁵³⁾. Dort war bereits ein breites Einführungs- und Schulungsangebot der Universitätsbibliothek etabliert, das auch im Vorlesungsverzeichnis aufgeführt wird. Jetzt stehen eine Reihe von Kursen in Informationskompetenz allen Bachelor-Studierenden offen und sind in der Prüfungsordnung verankert.

Austin Booth und Carole Ann Fabian (University of Buffalo)⁵⁴⁾ stellen gewissermaßen als theoretischen Unterbau zum Vorgehen in Freiburg heraus, dass es entscheidend darauf ankommt, als Ausgangspunkt nicht die Bibliothek oder ihr kompliziertes Katalogsystem zu wählen und viel Energie aufzuwenden,

hier detaillierte Suchstrategien darzustellen. Das muss es auch geben, aber als Hilfefunktion am OPAC, wenn Null Treffer angezeigt werden. Ausgangspunkt für Kurse, die Informationskompetenz vermitteln, müssen vielmehr die Lernziele der vorhandenen Lehrveranstaltungen sein. Booth und Fabian zitieren Lernziele aus amerikanischen Curricula und ordnen ihnen beispielhaft einzelne Elemente aus den oben zitierten Standards der Association of College and Research Libraries (ACRL) zu. Einige Beispiele:

Goals by Disziplin	Correlated ACRL Information Literacy Standards "The information literate student..."
History: Students should be able to analyze primary-source data including photographs and maps.	<ul style="list-style-type: none"> • Differentiates between primary and secondary sources, recognizing how their use and importance vary with each discipline • Realizes that information may need to be constructed with raw data from primary sources
English: Students should be familiar with a variety of linguistic, stylistic, and generic conventions	<ul style="list-style-type: none"> • Recognizes the cultural, physical, or other context within which the information was created and understands the impact of context on interpreting the information

Bemerkenswert ist das e-Tutorial, das an der Pennsylvania State University entwickelt wurde⁵⁵). Hier haben Dozenten und Bibliothekspersonal zusammengearbeitet, und diese Zusammenarbeit wird als Schlüssel zum Erfolg gewertet. Die Online-Lektionen werden Plugs-Ins genannt. Sie sind wie in Freiburg Teil des Pflichtprogramms für die Studierenden. Fünf Plug-Ins wurden erarbeitet:

1. Überblick über Bibliotheken und ihre Dienstleistungen. Hier erkennen wir etwas in der Art des ersten Freiburger Moduls wieder.
2. Informationen suchen, bewerten, bearbeiten.
3. Das Internet: Suchmaschinen, Zitieren von Webseiten, akademische Integrität. Der letzte Punkt reagierte auf die Erfahrung, dass viele Studierende Informationen aus dem Internet prinzipiell für zuverlässig halten und meinen, sie dürften ohne weitere Quellenangabe in eigene Arbeiten integriert werden.
4. Lesen, Schreiben, Denken. Hier geht es um die verschiedenen Arten von Lesen (kursorisches Lesen, Lesen mit Exzerpieren usw.), um intellektuelles Eigentum und Plagiat und um Zitieren und die Verwendung von Zitaten.
5. Wiederholung der wichtigsten Punkte aus 1-4 und kritische Diskussion

verschiedener Konzepte der Medienkompetenz.

Es wird deutlich, dass es hier zwar auch um OPAC-Recherche und darum geht, in welchem Stockwerk der Bibliothek welche Bücher stehen. Aber vor allem argumentieren diese Kurse aus der Perspektive der Nutzer. Die Frage ist nicht: Wie benutze ich den OPAC oder diese oder jene Dienstleistung der Bibliothek? Sondern Ausgangspunkt ist die Frage: Wenn ich ein Thema zu bearbeiten habe, wie gehe ich vor – von der Eingrenzung des Themas über die Informationsbeschaffung (hier spielt natürlich die Bibliothek eine Rolle) und die Informationsbewertung bis zur Präsentation.

Das im Internet frei zugängliche Texas Information Literacy Tutorial TILT⁵⁶⁾, das weltweit in über 90 Bibliotheken eingesetzt wird, expliziert am Anfang jeder Einheit die Lernziele.

An Öffentlichen Bibliotheken und Schulbibliotheken sind Schulungen in Informationskompetenz seit längerer Zeit in Spielhandlungen mit Übungsaufgaben eingebettet. Ein frühes Beispiel aus dem Jahr 1989 ist die Bibliotheks-Rallye der Stadtbibliothek Ludwigsburg⁵⁷⁾, ein Projekt in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule: Eine Grundschulklasse gelangte über Rutschbahnen in die Kinderbibliothek, musste eine Reihe von Aufgaben lösen, wie z.B. Bücher balancieren und Textstellen aus Büchern malerisch und musikalisch umsetzen. Die Spielhandlung ging von der Frage im Anschluss an den Besuch eines Rockkonzertes aus, ob das Saxophon ein Holz- oder Blechblasinstrument sei. Dieser Ansatz des erlebenden Lernens, der ganzheitliche und tätigkeitsorientierte Ansatz ist heute Standard bei entsprechenden Einführungen in Öffentlichen und Schulbibliotheken. Das Spiel inszeniert diejenigen Lernprozesse ganzheitlich, die den Erlebnisqualitäten der alltäglich gestalteten Lebenswelt nahe kommen. So wird das verwirklicht, was wir heute informelles Lernen nennen. Typische Elemente dieser Spielhandlungen sind beispielsweise:

- Es ist eine handlungsorientierte Aufgabe zu lösen, ein Rätsel zu entschlüsseln, etwas Unbekanntes zu entdecken. Eine Rahmenhandlung wird aufgebaut, oft unterstützt durch einfache Dekorations- und Illusionelemente wie Krepppapier, Displays und Musik. Wichtig sind Spannungselemente und Überraschungen. Beispiele⁵⁸⁾: Ausflug auf eine unbekannte Insel, Bordparty auf der Titanic, Gespenster im Gruselschloss, Verkleiden und Suche nach einer Schatztruhe.
- Der Weg zur Problemlösung ist mit Aktion, körperlicher Bewegung und praktischem Tun verbunden. Beispielsweise werden Bücher in selbst erfundene Kategorien einsortiert (Kinder erfanden Kategorien wie *Oberlustiges* oder *Zum Heulen*), der Gurkenkönig nach dem Buch von Christine Nöstlinger aus Pappmaché gebastelt, eine Theaterszene erfunden und gespielt oder eine Love-Story als Fotoroman⁵⁹⁾ erzählt.

Phasen mit viel Action müssen mit ruhigeren Phasen wechseln.

- Am Ende steht eine Belohnung. In einem Projekt⁶⁰⁾ des medienpädagogischen Instituts Promedia mit 14 Bibliotheken in der Euregio Aachen war das ein Bibliotheksführerschein und die Teilnahme an einer Verlosung von Buch- und Sachpreisen.
- Wichtig ist die Zusammenarbeit mit Schulen und Kindereinrichtungen, um die Zielgruppe zu erreichen. Anknüpfungspunkt kann ein Unterrichtsthema sein.
- Bewährt hat sich, für jeweilige Altersgruppen ad-hoc-abrufbare Module zur Hand zu haben, die auch situativ spontan neu kombiniert werden können.

Das Projekt *Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft*⁶¹⁾ der Bertelsmann Stiftung ging von folgenden Beobachtungen hinsichtlich der üblichen Klassenführungen in Bibliotheken aus:

- Unklarheit über die Ziele der Klassenführungen. Oft wird betont, dass es den Schülern Spaß machen müsse – um Spaß zu haben, braucht fast niemand eine Bibliothek. Spaß gehört auf die methodische Ebene.
- Produktions- und Handlungsorientierung als pädagogische Konzepte werden ungenügend aufgegriffen.
- Es werden primär Deutschlehrer angesprochen, obwohl mindestens die Hälfte der Nachfrage junger Zielgruppen in Öffentlichen Bibliotheken sich nicht auf Belletristik bezieht.
- Die Inanspruchnahme der Dienstleistung Klassenführung seitens der Schulen lässt zu wünschen übrig.
- Vor- und Nachbereitungsphasen von Klassenführungen sind oft unbefriedigend gelöst.
- Der Kontakt zwischen Öffentlicher Bibliothek und Schule trägt zu oft zufälligen statt systematischen Charakter.

Im Projekt wurden vier verschiedene Muster für Klassenführungen entwickelt, die aufeinander aufbauen. Entscheidend ist, dass die Schüler im Rahmen einer systematisch betriebenen Kooperation mit den Schulen die aufeinander aufbauenden Veranstaltungen nacheinander durchlaufen. Allen vier Mustern liegt das Modell einer Spielhandlung zugrunde.

- Ein Basisangebot für Grundschüler, die die Bibliothek noch nicht kennen und durch Stöbern, Entdecken, Ratespiele erleben können, was die Bibliothek zu bieten hat.
- Darauf baut ein Späßtag für Schüler der 2. bis 6. Klasse auf. Hier lernen die Schüler die systematische Aufstellung und den OPAC kennen. Reale Gegenstände aus der Erlebniswelt der Kinder werden zu Erzählanlässen und werden mit Geschichten in Büchern in Zusammenhang gebracht.
- Der aufbauende Erlebnistag für Schüler der Sekundarstufe I richtet

sich auf die Erkundung der gesamten Bibliothek. Hier gibt es u.a. Übungsaufgaben zum Auffinden von Büchern zu gegebenen Themen und Titeln.

- Beim vierten Muster für Schüler der Sekundarstufe I stehen themenbezogene Informationsrecherchen anhand der Freihandaufstellung, des OPACs und des Internets im Mittelpunkt.

Die verschiedenen Muster werden für die einzelne Bibliothek variiert und zu einem so genannten Spiralcurriculum verbunden, das Klassenführungen in der Bibliothek in Form eines Stufenplans mit Unterrichtseinheiten verknüpft.

Obwohl diese Konzepte erst vor sechs Jahren entwickelt wurden, fallen aus heutiger Sicht doch vier Merkmale ins Auge:

- Das höchste Niveau, das hier angestrebt wird, ist die Beherrschung von Recherchetechniken. Das ist zwar ein Element im Konzept der Informationskompetenz, aber noch weit entfernt davon. Dagegen heben die Standards der Informationskompetenz für Schüler, die die American Association of School Librarians⁶²⁾ etwa gleichzeitig mit dem Bertelsmann-Projekt veröffentlicht hat, stärker auf das unabhängige Lernen ab, nicht nur auf das Auffinden von Informationen zu gegebenen Fragen, sondern auf Strategien, die richtigen Fragen zu stellen und die gefundenen Antworten in einem sozialen und ethischen Rahmen für eigene Ziele zu verwenden. Diese Standards lauten vollständig:

Der informationskompetente Schüler:

1. sucht Informationen erfolgreich und effizient,
 2. bewertet Informationen kritisch⁶³⁾ und kompetent,
 3. verwendet Informationen erfolgreich und kreativ,
 4. setzt Informationen für seine persönlichen Interessen ein,
 5. schätzt Literatur und andere kreativen Formen der Information und hat Freude daran,
 6. bemüht sich um Exzellenz bei der Suche nach Informationen und der Erzeugung neuen Wissens,
 7. leistet einen positiven Beitrag zur lernenden Gesellschaft, indem er die Bedeutung der Information für eine demokratische Gesellschaft anerkennt,
 8. leistet einen positiven Beitrag zur lernenden Gesellschaft, indem er einen ethischen Gebrauch von Informationen und Informationstechnik macht,
 9. leistet einen positiven Beitrag zur lernenden Gesellschaft, indem er sich erfolgreich an Gruppen beteiligt, die Informationen erkunden und vermehren.
- Die eingesetzten Methoden nehmen kaum auf problemorientiertes Lernen Bezug. Die Schüler lernen nicht, ein vorhandenes Problem in

Suchanfragen für die Systematik oder den OPAC zu übersetzen und die gefundenen Ergebnisse zur Problemlösung einzusetzen.

- Die Einbeziehung von Eltern ist schwach entwickelt. Die Einbeziehung der Eltern ist für die Leseförderung aber von entscheidender Bedeutung. Als gelungenes Beispiel weise ich auf das Modell des Lernateliers, wie sich dort die Schulbibliothek nennt, an der Hauptmusikschule Steyr in Österreich⁶⁴⁾ hin.
- Für jede Einheit ist zwar ein Evaluationsbericht vorgesehen, der die Aktivität und die Selbsteinschätzung dokumentiert. Jedoch eine Evaluation der erreichten Effekte bei den Schülern ist nicht vorgesehen außer in Form von Nutzungszahlen (Benutzer, Besucher und Ausleihen).

Im Sinn der angeführten Standards zur Informationskompetenz für Schüler formuliert die Musikhauptschule Steyr (Österreich) als eines ihrer schulischen Lernziele:

Unsere SchulabgängerInnen sollen in Zukunft das Angebot einer x-beliebigen Bibliothek wahrnehmen und dieses Angebot mit einem Methodenrepertoire in der Tasche für ihr Leben nutzen können⁶⁵⁾.

Und an dieser Stelle müssen wir auf die PISA-Studie kommen. Bekanntlich waren wesentliche Ergebnisse der PISA-Studie 2000⁶⁶⁾ hinsichtlich der Lesekompetenz:

- Rund 10 % der deutschen 15-jährigen Schülerinnen und Schüler erreichen beim Lesen die Elementarstufe nicht (Durchschnitt über alle 32 Teilnehmerländer: 6 %).
- 13 % der Schüler erreichen die Elementarstufe. Zusammen sind es 23 % dieses Altersjahrgangs, die höchstens auf einem elementaren Niveau lesen können.
- Etwa 9 % der Schülerinnen und Schüler in Deutschland erreichen die höchste Kompetenzstufe im Lesen. Das entspricht ungefähr dem Durchschnitt der OECD-Mitgliedstaaten.
- In Deutschland, weniger in anderen Ländern, korreliert die Leseleistung mit der Zeit, die diese Altersgruppe mit Lesen verbringt. Je mehr Zeit ein Schüler für verwendet, desto besser kann er lesen.
- Mit 42 % ist der Anteil der 15-jährigen, die angeben, sie würden überhaupt nicht zum Vergnügen lesen, höher als in allen vergleichbaren Ländern.
- Der Grundstein für eine erfolgreiche Lesesozialisation und einen kompetenten Umgang mit Texten wird im Vorschulalter gelegt⁶⁷⁾.

Sehen wir uns genauer an, was die PISA-Studie unter Lesekompetenz versteht:

Lesekompetenz ist mehr als einfach nur lesen zu können. Unter Lesekompetenz versteht PISA die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer

formalen Struktur zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen. Nach diesem Verständnis ist Lesekompetenz nicht nur ein wichtiges Hilfsmittel für das Erreichen persönlicher Ziele, sondern eine Bedingung für die Weiterentwicklung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten – also jeder Art selbstständigen Lernens – und eine Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

Dieser außerordentlich hohe Anspruch drückt sich in den Kompetenzstufen aus, nach denen die Leseleistungen der Schüler kategorisiert wurden. Schüler, die die Elementarstufe (Kompetenzstufe I) erreichen, können ganz gut lesen. Sie sind in der Lage,

- *explizit angegebene Informationen zu lokalisieren, wenn keine konkurrierenden Informationen im Text vorhanden sind (Informationen ermitteln),*
- *den Hauptgedanken oder die Intention des Autors in einem Text über ein vertrautes Thema zu erkennen, wobei der Hauptgedanke relativ auffällig ist, weil er am Anfang des Textes erscheint oder wiederholt wird (textbezogenes Interpretieren),*
- *einfache Verbindungen zwischen Informationen aus dem Text und allgemeinem Alltagswissen herzustellen, wobei der Leser ausdrücklich angewiesen ist, relevante Faktoren in der Aufgabe und im Text zu beachten (Reflektieren und Bewerten).*

Schüler, die die Kompetenzstufe V erreichen (Expertenstufe), sind zum Beispiel in der Lage

- *verschiedene, tief eingebettete Informationen zu lokalisieren und zu organisieren, auch wenn Inhalt und Form des Textes unvertraut sind und indirekt erschlossen werden muss, welche Informationen für die Aufgabe relevant sind (Informationen ermitteln),*
- *einen Text mit einem unvertrauten Thema und Format vollständig und im Detail zu verstehen (textbezogenes Interpretieren),*
- *unter Bezugnahme auf spezialisiertes Wissen einen Text kritisch zu bewerten oder Hypothesen über Informationen im Text zu formulieren, auch wenn die relevanten Konzepte den Erwartungen widersprechen (Reflektieren und Bewerten).*

Wenn man diese Kompetenzstufen mit den Standards der Informationskompetenz vergleicht, entdeckt man beträchtliche Überschneidungen: Hier wie dort geht es um Ermittlung und Bewertung von Informationen, in der PISA-Studie beschränkt auf vorgegebene Texte. Andere Bereiche der Informationskompetenz waren dagegen nicht Gegenstand der PISA-Studie, nämlich die Fähigkeit, Mittel und Wege zu identifizieren, Informationen zu recherchieren, aufzubereiten und in das vorhandene Wissen einzubauen.

Gleichwohl können und müssen Bibliotheken sich in den durch die PISA-Studie angestoßenen bildungspolitischen Debatten positionieren. Birgit Dankert betont:

Die bei PISA verwandte Definition von Literacy als Lese-/ Medienkompetenz und Fähigkeit zum selbst regulierten Lernen stimmt mit den Zielvorstellungen und Leitbildern deutschen Öffentlicher Bibliotheken überein. Schulbibliothekarische Arbeit erhält eine pädagogisch sanktionierte Dringlichkeit. Keines der zurzeit vielerorts entwickelten Leitbilder für Bibliotheken sollte an dieser Übereinstimmung vorübergehen⁶⁸⁾.

Durch PISA ist zum wiederholten Male deutlich geworden, dass wir in Deutschland einen bestürzenden Mangel an brauchbaren Schulbibliotheken haben – aber auch einen Mangel an Kooperation zwischen Schulen und Öffentlichen Bibliotheken. Die zahlreichen politischen Forderungen – u.a. die Forderung der Ständigen Konferenz der Kulturminister vom 5./6. Dezember 2001 nach Ausbau von Schul- und Klassenbibliotheken – scheinen aber im deutschen Bermuda-Dreieck zersplitterter Kompetenzen zu versanden⁶⁹⁾.

Unabhängig davon können wir auf der Ebene der täglichen Praxis in Öffentlichen und - wo es sie denn gibt – Schulbibliotheken festhalten: Das Kunterbunt der vielerlei Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche haben eins gemeinsam: Sie setzen an den tatsächlichen Verhaltensweisen, den vorhandenen Lernformen und den altersgerechten Voraussetzungen der Zielgruppen an.

Wie weit tun dies Kurse in Informationskompetenz an den Hochschulen? Die Zielgruppe der Studienanfänger lässt sich in ihrem Informationsverhalten unter anderem durch folgende Merkmale kennzeichnen⁷⁰⁾:

1. Die jüngere Generation überschätzt ihre Fertigkeit, mithilfe des Computers Informationen zu finden und zu bewerten. Sie hält ihre technologische Kompetenz fälschlich für Informationskompetenz. Zum selben Ergebnis kam die oben angeführte STeFi-Studie. In USA meinen 60 % der Studierenden, die effektivste Methode bei der Informationsbeschaffung sind Suchmaschinen und 28 % glauben sogar, es gäbe eine zentrale Behörde, die das Internet laufend auf Verlässlichkeit der Information durchforstet.
2. Informationsaufnahme ist stark an motorische Vorgänge und an visuelle Signale gebunden. Die jungen Erwachsenen sind kaum auf kognitive, primär textbasierte Informationsaufnahme trainiert.
3. Informationsaufnahme muss sich für diese Zielgruppe mit emotionaler Betroffenheit und persönlichem Interesse verbinden, sonst sind alle Informationen langweilig und uninteressant.
4. Am besten werden solche Inhalte erinnert, die man nicht nur gehört

oder gelesen hat (5 % bleiben im Gedächtnis), über die man nicht nur mit anderen diskutiert hat (50 %), die man nicht nur praktisch umgesetzt hat (75 % bleiben in Erinnerung), sondern die man anderen erklärt hat (90 %).

5. Die Generationen-Segregation in der modernen Gesellschaft führt zu einer latenten Ablehnung von Informationen, die von Älteren stammen, und zu einer einseitigen Orientierung an Informationen, Stilen und Vorbildern Gleichaltriger.

Daraus hat man an der California State University Konsequenzen für die Kurse in Informationskompetenz gezogen.

- Die Studierenden bekommen Übungsaufgaben zu ihnen bekannten Sachverhalten, beispielsweise der neuesten Rede des Präsidenten, bei denen man über Suchmaschinen nichts findet, weil der Inhalt zu aktuell ist. Dann werden sie zu Seiten geführt, die aktuelle Inhalte direkt erschließen, und lernen auf diese Weise, dass man nicht nur Suchmaschinen, sondern die wichtigsten Online-Auskunftsmittel kennen muss.
- Die Studierenden erhalten eine Liste mit Evaluationskriterien für WWW-Seiten und sollen anhand dieser Liste vorgegebene Websites bewerten.
- Um den Aspekt der Motorik und des Lernens durch Lehren aufzugreifen, wurden die Studierenden beispielsweise folgendermaßen in verschiedene Typen von Auskunftsmitteln eingeführt: Jeder Teilnehmer bekommt vier Karten mit Fragen und den Titeln von Nachschlagewerken, in denen die Antwort zu finden ist. Die Studierenden mussten anhand des OPACs die Nachschlagewerke lokalisieren, sie aus dem Regal holen, notieren, welche Merkmale das betreffende Auskunftsmittel aufweist und die Ergebnisse den anderen Teilnehmern vermitteln. Die anderen Teilnehmer wurden zu anderen Typen von Auskunftsmitteln gelenkt.
- Statt dass das Personal Inhalte vermittelt, arrangiert das Personal Lernsituationen, in denen die Teilnehmer voneinander lernen. Mit anderen Worten, der Akzent liegt auf selbstgesteuertem Lernen. Dies wird verbunden mit Ansätzen problemzentrierten Lernens und Rollenspielen. Beispielsweise ist die Vermittlung von Informationskompetenz an der Purdue University⁷¹⁾ auf folgende Weise in die Kurse der Fachwissenschaften integriert. Die Studierenden bekommen arbeitsteilig eine Aufgabe, die sie im Rollenspiel zu bearbeiten haben, z.B. sollten sie dem Umweltbeauftragten der Hochschule Vorschläge unterbreiten, worin der Beitrag der Hochschule angesichts der globalen Erwärmung bestehen könne. Die Studierenden müssen einschlägige Informationen suchen, aufbereiten und so präsentieren,

dass ihre Kommilitonen, die die Rolle der Mitglieder von Hochschulgremien übernommen haben, von der gewünschten Entscheidung überzeugt werden.

Detlev Dannenberg, Fachhochschule Hamburg, hat ein Lernsystem Informationskompetenz⁷²⁾ entwickelt. Es handelt sich um eine Dienstleistung, die folgende Inhalte hat:

- Beratung bei der Planung und Begleitung bei der Einführung von informationsdidaktischen Veranstaltungen und Kursen. Das Spektrum reicht hierbei von allgemein bildenden Schulen bis zu Hochschule und Erwachsenenbildungseinrichtungen.
- Vorträge über das Thema,
- Fortbildungen für Anwender,
- Workshops zu informationsdidaktischen Themen.

Das Lernsystem Informationskompetenz wird mit Bibliotheken in Kooperation mit Schulen und Hochschulen eingesetzt, bibliothekarischen Experten vermittelt und durch Fachpublikationen präsentiert. Auf den WWW-Seiten des Projekts sind bis September 2003 neun Anwendungen dokumentiert.

Ich bezweifle jedoch, dass es vielversprechend ist, den von Holger Schultka⁷³⁾ wieder belebten Terminus Bibliothekspädagogik analog zu Museumspädagogik und Theaterpädagogik zu verwenden – die Dramaturgen und Kustoden klagen bekanntlich, dass die pädagogischen Dienste ihrer Einrichtungen gerade nicht zum Kerngeschäft gerechnet und bei Mittelkürzungen zur Disposition gestellt werden. Das darf mit Dienstleistungen zur Lernförderung und Entwicklung der Informationskompetenz nicht geschehen.

3 Lernarrangements

Im Zusammenhang mit dem Prozess des selbstgesteuerten Lernens gewinnt das Lernarrangement als neue Komponente im Lernprozess an Bedeutung. Ein Lernarrangement ist zielgruppenorientierte Bündelung der Elemente

- Lernanlass,
- Lernbegleitung,
- Lernort und
- Lernstoff.

Es hat folgende Funktionen:

1. eine emotional-motivationale Funktion. Diese reflektiert die Erkenntnis, dass für die Entscheidung, Lernanlässe überhaupt wahrzunehmen, eine emotionale Beteiligung des Lernenden am Thema, auch an möglichen Lernformen Voraussetzung ist. Erst emotionale Verknüpfungen, das Erlebnis, dass *mich die Sache angeht*, erlaubt es, Sinnbezüge herzustellen und als Konsequenz einerseits fehlendes Wissen zu erkennen, andererseits angebotenes Wissen als adaptierenswert

einzustufen.

2. eine inhaltliche Funktion. Sie bezieht sich durchaus auf den angebotenen Lernstoff, aber davor noch auf
 - a. die Vermittlung einer Lernkompetenz, die es erst erlaubt, den Inhalt aufzunehmen, zu verarbeiten und zu erinnern,
 - b. Lernkontakte zu anderen Personen, die denselben Inhalt sich aneignen möchten,
 - c. konkrete Lernangebote, seien es Kurse oder Medien.

In Bezug auf Bibliotheken kann das Konzept des Lernarrangements Folgendes bedeuten. Hier sind maßgeblich Erkenntnisse aus dem Projekt EFIL (Entwicklung und Förderung innovativer Lernarrangements) des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und der Stadtbücherei Stuttgart eingegangen⁷⁴⁾:

- In den Räumen der Bibliothek geben Bibliothekare und Bildungsanbieter eine Beratung zur individuellen Auswahl geeigneter Lernangebote von traditionellen Lehrbüchern und Multimedia-CD-ROMs über herkömmliche Kurse bis hin zu Online-Kursen. Die Erfahrungen der Stadtbücherei Stuttgart⁷⁵⁾ zeigen, dass insbesondere Personen über 40 Jahre verstärkt solche Beratungsangebote in Anspruch nehmen.
- In der Bibliothek wird durch Veranstaltungen, bereits durch Display, Raumorganisation und Warenleitbilder⁷⁶⁾ eine einladende Atmosphäre erzeugt, die neugierig macht, zu Entdeckungen verlockt, Lust auf Unbekanntes weckt.
- Da Lernen außerhalb akademischer Zusammenhänge selten den Einteilungen der Wissenschaftsdisziplinen folgt, sondern komplex, gegenstands-, problemlösungs- und anlassbezogen ist, werden Medien nicht gemäß wissenschaftsorientierter Klassifikationen präsentiert, sondern in thematischen Gruppierungen, die auf eben jene Anlässe, Probleme und auf Zielgruppen bezogen sind⁷⁷⁾, also in Form einer Reader-Interest-Classification. Die Bildung von Mediengruppierungen, die nach den Kriterien Zielgruppe, Lernanlass und Lerninhalt gebildet werden, ist heute in Öffentlichen Bibliotheken weit verbreitet. So hat beispielsweise die Stadtbibliothek Gütersloh 1999⁷⁸⁾ im Zusammenhang mit themenentsprechenden Medienangeboten jeweils einen PC mit Programmen, elektronischen Publikationen, Internetportalen und elektronischen Tutoren zu einem bestimmten Lernbereich ausgestattet, u.a. den Lernbereichen Bewerbungen, Büroanwendungen, Netzkommunikation, Bild- und Tonbearbeitung. Die Medienpräsentation in der neuen Wiener Hauptbibliothek am Gürtel⁷⁹⁾ orientiert sich an Lernbereichen (genannt Colleges, z.B. Kunstraum; Literatur plus; Lokal, Regional, Global; Standpunkt) statt an herkömmlicher

Bestandsaufstellung⁸⁰⁾. Die Nutzerbefragungen in der Stadtbücherei Stuttgart haben ergeben, dass 74.5 % der Besucher schon häufig etwas entdeckt haben, was sie eigentlich nicht gesucht haben. Dabei werden diese Medien in etwa gleichem Maß (rund 65 %) durch Zufall oder durch Präsentationen in der Bibliothek entdeckt⁸¹⁾.

Sich derartige neue Gruppierungen für die Bestandspräsentation auszudenken, ist in Öffentlichen Bibliotheken heute außerordentlich beliebt. Einige Beispiele sollen erfolgreiche Umsetzungen vor Augen führen.

- Als Anwendung der Interessenkreiserschließung entschied sich die Stadtbibliothek Gütersloh⁸²⁾ zur Errichtung einer *Elternbibliothek*. Insgesamt 35 Interessenkreise sind in fünf Bereichen gruppiert: *Eltern werden – Aufwachsen – Lernen – Spaß, Spielen, Erleben – Lesen, Sehen, Hören*. Bisher standen die hier präsentierten Medien in verschiedenen Sachgruppen von Pädagogik über Psychologie und Medizin bis hin zur Kinderbibliothek. Man erhofft sich von der neuen Präsentation eine erhebliche Ausleihsteigerung. Ferner ist ein teils monatlich, teils vierteljährlich, teils jährlich stattfindender Wechsel von hervorgehoben präsentierten weiteren Themen und Medienzusammenstellungen vorgesehen.
- Bei der Planung des 1997 eröffneten Neubaus der Stadtbibliothek Offenburg⁸³⁾ lag der Gedanke zu Grunde, die Stadtbibliothek als Treffpunkt mit gehobener Aufenthalts- und Erlebnisqualität zu gestalten, wobei die Medienbereiche durch aktuelle Präsentationsformen zielgruppenorientiert strukturiert werden sollten. Teile des Sachbuchbestandes werden mittels Interessenkreisen erschlossen. In allen Bereichen wird ein Mix aus Print- und Nonprint-Medien angeboten. Im Erdgeschoß desselben Gebäudes ist die Verbraucherberatungsstelle Offenburg untergebracht. Die Nutzer beider Einrichtungen können auf denselben Medienpool, so die Verbraucherinfothek, bestehend aus systematisch geordneten Kopien von Warentests und Verbrauchertipps, zugreifen.
- Die Hamburger Bibliotheksfiliale in Harburg⁸⁴⁾ präsentiert erhebliche Teile ihres Sachbuchbestandes in Form von Interessenkreisen statt in systematischer Aufstellung. Unter anderem ist ein Bereich *WISO / Geschichte* vorgesehen, dessen systematisch dargebotene Bestände der Sachgruppen Geschichte, Soziologie, Politik, Wirtschaft, Recht mit Interessenkreisen wie *Ausbildung und Beruf oder Verbraucher* angereichert wurde. Der Bereich Literatur und Sprache fasst, wie sonst in philologischen Institutsbibliotheken üblich, aber in Öffentlichen Bibliotheken weniger verbreitet, Primär- und Sekundärliteratur zusammen – eine Praxis, die in deutschen Öffentlichen Bibliotheken

erst in den späten 70er-Jahren durch die Stadtbücherei Münster eingeführt wurde. Sie ist besonders geeignet, zugleich Unterhaltungsmotive und einen tiefer gehenden Bedarf nach reflektierter Literaturrezeption zum jeweiligen Ziel zu führen.

- Bei der Neukonzeption der Dresdner Jugendbibliothek unter dem trendigen Namen *medien@age*⁸⁵⁾ wurde vollständig auf eine etablierte Klassifikation als Mittel der Erschließung von Freihandbeständen verzichtet. Die Sachliteratur ist nach Themen im Medienmix aufgestellt, die Tonträger nach Musikgenres. Im Zielbündel dieser Filiale der Städtischen Bibliotheken Dresden spielen neben den mehr oder minder überall genannten Zielen wie
 - Sicherung von Chancengleichheit durch Schaffung eines öffentlichen Informationszugangs,
 - Leseförderung,
 - Vermittlung von Medienkompetenz,
 - Unterstützung des Alltagsmanagements,
 - Schaffung von Identifikationsmöglichkeiten durch Medienangebote, die Nachfragetrends im Freizeitbereich der Zielgruppe abbildenauch solche Ziele eine Rolle, durch die die Bibliothek als Lernort und Lernressource profiliert werden soll:
 - Unterstützung aller Formen des Lernens für die Zielgruppe und
 - Hilfe bei der Berufsorientierung.

Konkret werden diese Ziele durch Schaffung entsprechender Themenbereiche der Bestandspräsentation umgesetzt. Insgesamt umfasst das Spektrum der Themenkreise folgende Rubriken:

- Fundgrube Unterricht, weiter unterteilt nach 15 Schulfächern,
- Job & Karriere,
- Digitale Welt,
- Reisen & Wandern,
- Freizeit & Sport,
- Lifestyle & Party,
- Was Ihr schon immer über Sex wissen wolltet,
- V.I.P.,
- Ratlos,
- Unbegreifliches,
- Rund um Dresden.

Ich habe manchmal den Eindruck, dass man sich hier auf die Suche nach dem Stein der Weisen begeben will. Den wird man nicht finden, weil die Lebenszusammenhänge, auf die jene Gruppierungen sich beziehen, einem ständigen Wandel unterliegen. Es kommt deshalb einfach darauf an, die Kategorien und Zuordnungen selbst immer wieder zu ändern und mit den

bekannten statistischen Verfahren zu untersuchen, in welchen Umgebungen welche Buchtitel den besten Ausleiherfolg haben. Als jüngstes Beispiel möchte ich auf die Reader-Interest-Classification hinweisen, die in 2003 von der Stadtbibliothek Homburg vor der Höhe entwickelt wurde und die übliche Systematik vollständig ersetzen soll⁸⁶⁾. Diese Reader-Interest-Classification verzichtet vollständig auf Notationen. Auf dem Signaturschild stehen die Gruppenbezeichnungen in Klartext in drei Ebenen, die vierte, oberste Ebene, ist nicht auf dem Signaturschild, aber als Regalbeschilderung ausgewiesen, z.B.:

Reisen
USA
Florida

Hier ein Auszug aus dieser Reader-Interest-Classification in Bad Homburg:

1. Ebene*	2. Ebene	3. Ebene	4. Ebene bei Bedarf gebildet
Atempausen	<ul style="list-style-type: none"> • Essen & Trinken • Feste & Gäste • Hobby • Reisen • Sport 	<ul style="list-style-type: none"> • Essen & Trinken Vegetarisch • ... • Hobby Basteln • ... • Reisen USA • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Hobby Basteln Papier • Hobby Basteln Salzteig • ... • Reisen USA Florida • ...
Körper/Seele/Geist	<ul style="list-style-type: none"> • Medizin • Religion • Philosophie • Esoterik • Psychologie • Pädagogik 		
Lernwelt	<ul style="list-style-type: none"> • Lerntipps für Schüler 		
Familienbibliothek	<ul style="list-style-type: none"> • Kinder • Eltern • Generationen 		

* nicht auf dem Signaturschild, aber als Regalbeschilderung

Wie üblich hat diese Art von Erschließung Grenzen an der Bestandsgröße. In Bad Homburg vor der Höhe ist für den geplanten Neubau ein Gesamtbestand von 80,000 Medieneinheiten geplant.

Meistens wird mit dieser Methode aber nur ein Teil des Bestands erschlossen. Oder man bildet Interessenkreise, die keine eigenen Bestände haben, sondern mit Titeln aus der üblichen systematischen Aufstellung bestückt werden. Das

scheint mir der ergiebige Weg zu sein.

Dieser Weg ist auch für Hochschulbibliotheken interessant. Im Grunde sind die Zusammenstellungen von Seminarapparaten gerade solche Interessenkreise für eine fest umgrenzte Zielgruppe. Entscheidend ist hier auch die Reduktion des Titelangebots auf eine für den einzelnen Studierenden überschaubare Menge. In Öffentlichen Bibliotheken erleben derartige Zusammenstellungen seit den Projekten *EFIL* des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung und *Öffentliche Bibliothek und Schule – Neue Formen der Partnerschaft*⁸⁷⁾ der Bertelsmann Stiftung eine Renaissance.

4 Weitere Lernfunktionen und Kooperationen

Hier möchte ich beispielhaft Lernfunktionen, soweit sie bisher noch nicht angesprochen wurden, und damit im Zusammenhang besonders Kooperationen ansprechen.

Für die lernbegleitende Unterstützung durch Beratung, Informations- und Recherchedienstleistungen, beispielsweise auf der Suche nach geeigneten Lernmedien oder Kursen, gibt es eine Reihe von Beispielen.

In einem vergleichsweise frühen deutschen Projektes⁸⁸⁾ sollte die Rolle der Öffentlichen Bibliothek als Stützpunkt lebenslangen Lernens fortentwickelt werden; es fand auf Initiative des *Deutschen Bibliotheksverbands* 1997/98 in Sachsen statt. Beteiligt waren die Öffentlichen Bibliotheken in Delitzsch, Döbeln, Glauchau und Plauen, Bibliotheken mit 40,000 bis 150,000 Medieneinheiten Bestand in Orten mit 25,000 bis 72,000 Einwohnern, sowie die Staatlichen Fachstellen für Öffentliche Bibliotheken in den Regierungsbezirken Chemnitz und Leipzig.

Im Ergebnis des Projekts wurden in den beteiligten Bibliotheken vor allem

- die Bestände um CD-ROMs zu den Themen Ausbildung, Beruf, Wirtschaft, ferner um berufsbezogene Fachliteratur orientiert am örtlichen Bedarf erweitert,
- Videos über Ausbildung und Berufsbilder in die Bestände aufgenommen,
- multimediale Benutzerarbeitsplätze in den Bibliotheken eingerichtet,
- Kooperationen mit Arbeitsämtern und Einrichtungen der Aus- und Fortbildung begonnen, die u.a. dazu führten, dass die Bundesanstalt für Arbeit ihre Publikationen in den Bibliotheken auslegt,
- einschlägige Adressdatenbanken aufgebaut,
- differenzierte Formen und Angebote zur Vermittlung von Medienkompetenz eingesetzt,
- einschlägige Schulungen für Bibliotheksmitarbeiter und Nutzer etabliert.

Gemessen am oben zitierten Selbstverständnis der Öffentlichen Bibliothek sind all diese Maßnahmen keineswegs innovativ. Es bedurfte aber eines Projekts,

um sie zur Anwendung zu bringen. Die Schrittfolge in diesem Projekt entspricht etwa dem Vorgehen, das Franz Nahrada im Rahmen des österreichischen Projekts Telechance empfohlen hat⁸⁹⁾, um aus einer konventionellen kleinen Bibliothek eine Mediathek im Dienste moderner Lernkonzepte zu machen.

Unabhängig von Projekten ergreifen immer wieder einzelne Bibliotheken die Initiative zur Einrichtung eines Bereichs mit besonders zum Lernen anregenden Medien, oft im Zusammenhang mit einem von außen einwirkenden Impuls, der zur Entwicklung eines Profils oder Leitbilds führt. Als Beispiel kann die Stadtbibliothek Rosenheim⁹⁰⁾ genannt werden. Der Umzug in neue und großzügige Räume war Anlass, zu einem geschärften Profil zu kommen; sie versteht sich nun als Zentrum lebenslangen Lernens und richtete einen Bereich Berufs-Info mit einschlägigen Büchern, Videos, CD-ROMs, Zeitungen und Zeitschriften ein. Dieser Bereich wurde in der Nähe der bereits vorhandenen Bereiche Internet-Arbeitsplätze, Schülerhilfen und Infothek platziert.

Im Rahmen der dänischen Initiative (VUCiBIB, die Abkürzung steht für Erwachsenenbildung in der Bibliothek) wurden in Kooperation von Öffentlichen Bibliotheken und Erwachsenenbildungseinrichtungen Fortbildungsstationen in den Bibliotheken eingerichtet⁹¹⁾. Das sind PC-Arbeitsstationen mit Internet-Zugang, die als Selbstlernplattformen dienen. Dazu stehen Lernprogramme auf CD-ROMs und gedruckte Materialien zur Verfügung, teils zusätzlich erworbene Materialien, teils Materialien aus den Bibliotheksbeständen, die man hierher versetzt hat. Über das Intranet können auch Online-Kurse der Erwachsenenbildungseinrichtungen, die nicht im Internet zugänglich sind, genutzt werden. Die Stationen werden vom Bibliothekspersonal betreut, zusätzlich steht für sechs Stunden pro Woche ein Dozent der Erwachsenenbildung zur Verfügung.

Ähnliche Ziele verfolgte das EU-Projekt DERAL⁹²⁾ in Österreich, Großbritannien, Schweden, Irland und Spanien. Es sollte Öffentliche Bibliotheken im ländlichen Raum instand setzen, als Vermittler zwischen den Anbietern von Fernkursen im Internet und ihren Nutzern zu fungieren. Neben dem Zugang zu enzyklopädischen Datenbanken, elektronischen Journalen und Online-Bibliothekskatalogen sollte vor allem eine interaktive Kommunikation mit Ausbildungsinstitutionen und Zugang zu lokalen Bildungsanbietern geschaffen werden. Mit Fördermitteln der EU entwickelte in diesem Sinn die Stadtbücherei Stuttgart⁹³⁾ ein Projekt, in dem sich Träger von Sprachkursen vernetzen. Insgesamt haben sich in Österreich (mit Ausnahme des Salzburger Bildungsnetzes⁹⁴⁾) ebenso wie in Deutschland die Bibliotheken bisher wenig in die entstehenden Bildungsnetzwerke eingebracht.

Das Konzept des Lernarrangements kann sich auch auf die Integration verschiedener Lernorte erstrecken, die Bibliothek wird selbst zum Ort des Lernens durch geeignete Möbel, Räume und technische Infrastruktur⁹⁵⁾, holt

Lernveranstaltungen in ihre Räume und verweist auf Lernveranstaltungen an anderen Orten. Durch diese Umprofilierung können die Öffentliche Bibliotheken ein besseres Image gewinnen; besonders dann, wenn sie mit wissenschaftlichen Bibliotheken in Bildungseinrichtungen kooperieren⁹⁶⁾.

Interessant ist die synergetische Verknüpfung der Lern- und Bildungsangebote von Bibliothek und Volkshochschule in Potsdam-Kirchsteigfeld (bei Berlin)⁹⁷⁾. Der Medienbestand wurde mit Blick auf den Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf, die Unterstützung lebenslangen Lernens und der Förderung der Medienkompetenz profiliert. Die Volkshochschule richtete drei multimediale Selbstlernplätze mit Internetanschluss, CD-ROM-Laufwerk sowie Büroanwendungssoftware ein. Dieses Lernstudio wird außerhalb der Öffnungszeiten der Bibliothek im Rahmen von VHS-Kursen, während der Bibliotheksöffnungszeiten individuell kursunabhängig genutzt. An ein bis zwei Terminen pro Woche steht unabhängig von Kursangeboten ein VHS-Dozent für spezielle Fragen und individuelle Beratung zur Verfügung. Während der übrigen Öffnungszeiten wird das Lernstudio vom Bibliothekspersonal betreut. Eine ähnliche Kooperation ist in Flensburg⁹⁸⁾ zwischen Volkshochschule und Stadtbücherei realisiert. In einem separierten Raum stehen fünf PCs mit Internetanschluss, Bürosoftware und CD-ROM-Laufwerken zur Verfügung. Der Raum wird während der Öffnungszeiten der Bibliotheken für Bibliotheksnutzer, betreut von Mitarbeitern der VHS, sonst durch Kurse der VHS genutzt. Die Stadtbüchereien Düsseldorf⁹⁹⁾ stellten zwei Multimedia-PCs mit Selbstlernkursen zum Fremdsprachenerwerb auf und planten gemeinsam mit der VHS und dem Medienzentrum Rheinland die Errichtung eines Selbstlernzentrums. Zwei Stadtteilbibliotheken in Stuttgart¹⁰⁰⁾ realisierten ein Bewerbungsberatungskonzept mit folgenden Elementen:

- Einführungskurs zur Erstellung von Bewerbungen,
- Einführungskurs in die Nutzung der einschlägigen Software-Angebote,
- Bereitstellung von Selbstlern-CD-ROMs auf zusätzlich aufgestellten PCs,
- Erstellung einer Übersicht über lokale Institutionen, die Unterstützung im Bewerbungsprozess bieten, auf diesen PCs,
- digitale Zusammenstellung von Medien zum Thema Bewerbung,
- telefonischer Rückrufservice.

In Brandenburg werden seit 1993 Öffentliche Bibliotheken und Kreisbildstellen organisatorisch zusammengeführt¹⁰¹⁾, ein langwieriger Prozess, gegen den die Betroffenen sich zunächst gewehrt haben, in den sie sich dann aus der Einsicht heraus, dass ohne Zusammenführung jeweils eine der beiden Einrichtungen ersatzlos gestrichen würde, fügten. Im Zentrum der örtlichen Fusionsprozesse stand die Entdeckung, dass die Arbeitsinhalte in der jeweils anderen Einrichtung nicht grundverschieden sind, dass hier wie dort mit

umfangreichen Medienbeständen gearbeitet wird, dass Arbeitsplätze zukünftig multimedial sein werden – die Chance zu einem konzeptionellen Neuanfang, nämlich zu einer Profilierung der fusionierten Einrichtung als dem Nukleus kommunaler Lernnetzwerke wurde allerdings nicht flächendeckend genutzt.

In britischen Bibliotheken können die Nutzer PC-Plätze stundenweise mieten¹⁰²⁾. Umgekehrt entwickeln Schulbibliotheken neue Kooperationsformen mit Öffentlichen Bibliotheken und Unternehmen¹⁰³⁾.

In diesem Sinn, aber anderen Partnern, richtete die Stadtteilbücherei Stuttgart-Zuffenhausen auf 200 Quadratmetern ein Multimediales Lernstudio ein¹⁰⁴⁾. Zur Verfügung stehen neun Internet-PCs, Beamer, Overhead-Projektor und Flipchart – also die klassische Ausstattung für Schulungen – in Räumen, die von Regalen mit Büchern aus allen Wissensgebieten, Nachschlagewerken, Ratgebern, CD-ROMs, DVDs und anderen Medien umgeben sind. Bei den PCs liegen die erforderlichen Handbücher auf. In dieser Umgebung finden verschiedene Veranstaltungstypen statt:

- Vermittlung von medienbezogenem Allgemeinwissen hauptsächlich durch Vorträge und Demonstrationen im Sinn eines ersten Bekanntmachens für Zielgruppen wie Mütter oder Senioren,
- Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer, die sich auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Bibliothek richten,
- Kurse in Informationskompetenz mit Gruppenarbeit, Suchaufgaben und Recherchen in allen Medien für Schulklassen und Gruppen aus Kindereinrichtungen.

Derartigen kurze, in der Bibliothek für körperlich anwesende Nutzer durchgeführte Einführungen in neue Medien und Internetnutzung sind in Öffentlichen Bibliotheken weit verbreitet. Meistens sind sie 30 bis 120 Minuten lang, in der Regel auf eine Zielgruppe, etwa Senioren oder junge Mütter spezialisiert, oder auf ein Thema, beispielsweise Stellensuche und Bewerbung oder Newsgroups fokussiert. Die Stadtbücherei Biberach¹⁰⁵⁾ stellte fest, dass ein Viertel der Teilnehmer ihrer Kurse bisher keine Bibliotheksbenutzer waren und gut die Hälfte noch nicht im Internet gesurft hatten.

Entscheidend ist die kommunikative Vernetzung mit möglichst allen Gruppen und Initiativen im Stadtteil.

Bisher gibt es kaum irgendwo einen gebündelten Zugang zu den Angeboten lokaler Bildungsanbieter, vielmehr existieren diese meist unvernetzt nebeneinander. Dagegen sind im Internet Portale im Entstehen, die virtuelle Angebote unter mehr oder minder einheitlicher Oberfläche und unter integrierten Such- und Erschließungsstrukturen zusammenführen. Diesen Ansatz verfolgen die Stadtbücherei Stuttgart, indem sie u.a. Links zu den zahlreichen, meistens privatwirtschaftlich betriebenen Sprachschulen in der Stadt legt, und die Stadtbücherei Hagen¹⁰⁶⁾ mit einer umfangreichen Linksammlung zu

Bildungsanbietern von den Gewerkschaften bis zum Institut der Deutschen Wirtschaft, von Telekolleg bis zur Bundesagentur für Arbeit, von regionalen und nationalen Weiterbildungsdatenbanken zu den Volkshochschulen. Bibliothek und Volkshochschule in Hagen sind im selben Gebäude untergebracht. Innerhalb der kommunalen Verwaltung bilden die Stadtbücherei, die *Hagen Weiterbildung Volkshochschule* mit einem breit gefächerten Programm für alle Gruppen der Bevölkerung und die *IQW Weiterbildungsberatung* als Ansprechpartnerin in Fragen der beruflichen Fort- und Weiterbildung das *Amt für Weiterbildung und Medien*. Darüber hinaus kooperiert die Stadtbücherei mit Institutionen, deren Bibliotheken in Ergänzung ihrer eigenen Bestände genutzt werden können (Bibliotheken der Fachhochschule und der Fernuniversität). Oder die Bibliothek legt einen Link zum Projekt *Tandemlernen*¹⁰⁷⁾. In diesem Projekt, betrieben von zwölf Universitäten in zehn Ländern, sollen sich über das Internet Partner finden, die ihre Kompetenz in einer Sprache und ihr Motiv, eine Fremdsprache zu lernen, je spiegelbildlich teilen.

Wichtig ist die zeitliche und räumliche Flexibilisierung von Lernmöglichkeiten¹⁰⁸⁾. Das setzt einerseits eine massive Erweiterung der bisher meist beschränkten Öffnungszeiten¹⁰⁹⁾ voraus, andererseits die Schaffung von Angeboten, vor allem im World Wide Web, die ohne Öffnungszeit im herkömmlichen Sinn genutzt werden können. Bei ihren Linksammlungen im Internet haben mehrere Bibliotheken den Akzent auf Ressourcen gelegt, die online oder als Programmhinweis der Erwachsenenbildung dienen, führend sind hier die Zentral- und Landesbibliothek Berlin¹¹⁰⁾, die Stadtbücherei Stuttgart und die Stadtbibliothek Ludwigsburg mit teilweise gemeinsamen Seiten, ferner die Öffentlichen Bibliotheken Heidelberg¹¹¹⁾ und Biberach.

Alan Bundy¹¹²⁾ führt über 200 Kooperationsmaßnahmen für Schulen und Öffentliche Bibliotheken bzw. Schulbibliotheken auf. Sie lassen sich als Steinbruch für die eigene Arbeit auswerten. Einige Punkte möchte ich hier zitieren (teilweise ergänzt und modifiziert, auch unter Verwendung der Ergebnisse aus dem Bertelsmann Projekt Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft¹¹³⁾):

- Plakataushang in der Schule
- Flyer und Infobriefe informieren die Lehrer über die Angebote der Bibliothek
- Offener Abend in der Bibliothek für Lehrer
- Informationsveranstaltungen und Fortbildungen für Lehrer, um über Ziele und Bedeutung der Kooperation zu informieren und ein realistisches Bild von den Möglichkeiten der Bibliothek zu geben, z.B. hinsichtlich der Exemplarzahlen bei vielgefragten Titeln oder einer konzeptionellen Verbindung von Einzelaktionen. Die österreichische Offensive, möglichst viele Lehrer bibliothekarisch zu qualifizieren, damit

der Mangel an Öffentlichen Bibliotheken ein Stück weit durch Schulbibliotheken in der Hand von Lehrern ausgeglichen wird, führte zu einer verstärkten Identifizierung von Lehrpersonal und Bibliothek¹¹⁴⁾, während, wie mir scheint, das Bibliothekspersonal in Deutschland immer noch weitgehend skeptisch auf Lehreraktivitäten für schulinterne Bibliotheken reagiert.

- Absprache mit den Lehrern, welche Themen im nächsten Schuljahr behandelt werden, so dass die Bibliothek Materialien rechtzeitig zur Verfügung stellen kann
- Das Bibliothekspersonal nimmt an Planungssitzungen der Schule teil, um Angebote der Bibliothek rechtzeitig einbringen zu können, z.B. für Projektwochen
- Medienkoffer der Bibliothek für die Schulen. Die Stadtbibliothek Bielefeld¹¹⁵⁾ ergänzte die guten alten Medienboxen, die von vielen Öffentlichen Bibliotheken den Schulen und Kindergärten zur Verfügung gestellt werden, mit thematisch entsprechenden Linklisten auf ihrer Website und mit verstärkter Werbung. Eine Erkenntnis aus einem Kooperationsprojekt um Medienkisten für Kindergärten, das die Stadtbücherei Landshut¹¹⁶⁾ durchführte, war: Die Erzieherinnen müssen durch Fortbildungen von der Bedeutung und den Methoden der Leseförderung für ihre Zielgruppe erst überzeugt werden.
- Internet-Training-Kurse in der Bibliothek, bei denen es um Suchstrategien und Online-Auskunftsmittel statt um Technik geht¹¹⁷⁾. Allgemein wird beklagt, dass das Thema Internet in der Schule kaum unter dem Gesichtspunkt der Informationsbeschaffung und Informationsbewertung behandelt wird¹¹⁸⁾.
- Klassenführungen
- Unterricht oder Übungen in der Bibliothek, die anhand von Aufgaben mit der Systematik, dem OPAC, ausgewählten Nachschlagewerken, Recherchestrategien bekannt machen. Viele Lehrer neigen dazu, ihren Schülern konkret die Bücher zu geben, die sie lesen sollen, statt Methoden zu vermitteln, wie man Informationen sucht, die zur Problemlösung beitragen¹¹⁹⁾.
- Ergebnisse des Kreativ-Unterrichts werden in der Bibliothek ausgestellt
- Von den WWW-Seiten der Schule führen Links zu den Seiten der Bibliothek und insbesondere zum OPAC
- Modenschau nach Kinder- und Jugendmedien-Figuren
- Quiz nach Stoffen und Motiven aus Kinder- und Jugendmedien
- Schüler und Lehrer können über den OPAC Medien bestellen, bekommen sie in die Schule geliefert und können sie dort wieder zurückgeben
- Gemeinsame Medienproduktionsprojekte, z.B. die Produktion einer CD-

ROM zur Ortsgeschichte

- Die Bibliothek organisiert Schreib- und Lesewettbewerbe oder –festivals
- Die Schüler führen ein Lesetagebuch, in das sie Kommentare zu ihren Lektüren eintragen und notieren, auf welche Weise sie zu der betreffenden Lektüre gekommen sind
- Hausaufgabenhilfe in der Bibliothek
- Medienpräsentationen im Unterricht
- Die Kooperation muss vom Bedarf ausgehen. Freilich schätzen Bibliothekare und Lehrer den Bedarf der Schüler teilweise unterschiedlich ein. Manche Lehrer argwöhnen, die Schüler stoßen in der Bibliothek auf Materialien, die nicht schülergeeignet seien. Basis der Zusammenarbeit müssen aber Lernziele und Curriculum der Schule sein. Andererseits müssen Schüler die Öffentliche Bibliothek und deren Medien auch als außerschulischen Raum erleben können und dort andere als von den Lehrern sanktionierte Lesestoffe finden.

Nach einer australischen Untersuchung braucht es drei Jahre, um eine begonnene Kooperation zwischen Schule und Öffentlicher Bibliothek zu etablieren und über die personengebundenen Aktivitäten hinaus zu stabilisieren¹²⁰⁾.

5 Raumorganisation

Bei Neubauten von Hochschulbibliotheken scheint es seit den 1990er-Jahren eine Tendenz zu geben, nicht mehr einen traditionellen Lesesaal einzurichten, sondern eine Vielzahl von unterschiedlich angeordneten Leseplätzen in größeren und kleineren Gruppen im ausgedehnten Freihandbereich zu verteilen (Beispiele in den Universitätsbibliotheken Ulm¹²¹⁾, Tübingen¹²²⁾, Greifswald¹²³⁾, Koblenz-Landau¹²⁴⁾). Derartige Formen der Raumorganisation sollen modernen Formen des Lernens entgegenkommen¹²⁵⁾. Es soll unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten geben:

- für Nutzung von Materialien, die die Kunden mitbringen,
- für Einzelpersonen, die Bücher und Internetressourcen nutzen wollen,
- zur Nutzung des CD-ROM-Netzes,
- zum kurzen Nachschlagen und Anlesen,
- für die Nutzung des mitgebrachten Laptops über das Funknetz,
- für Einzelpersonen, die einen kontemplativen Arbeitsplatz suchen. Teilweise werden hier mit Erfolg auch wieder Arbeitskabinen angeboten, so unter anderem in den Universitätsbibliotheken Koblenz-Landau und Ulm.
- für Gruppen unterschiedlicher Größe, von der kleinen selbstorganisierten Lerngruppe bis hin zu größeren dozentenorientierten Seminaren.

An der Fachhochschule Harz in Wernigerode wurde ein Konzept entworfen,

das die raumorganisatorische Integration von Bibliothek, Sprachenzentrum, Rechenzentrum und Studiengang Medieninformatik in einem Selbstlernzentrum mit Multimedia-Plätzen und ausleihbaren Medien einschließlich Software vorsieht¹²⁶⁾. An den Eingangsbereich mit Infotheke und Selbstverbuchungsplätzen und Cafeteria schließt sich der Freihandbereich mit Lese- und PC-Arbeitsplätzen an, von dem aus Gruppenarbeitsräume, Seminarräume, Multimedia-Labore und Besprechungsräume für flexible Nutzungen zugänglich sind.

Entsprechende Beispiele aus Öffentlichen Bibliotheken sind selten. Beispielsweise sind in der 1999 umgebauten Zentralbibliothek Essen Gruppenarbeitsräume eingerichtet worden¹²⁷⁾. Das Beispiel der Stadtbibliothek Hamm¹²⁸⁾, die im Lauf der 90er-Jahre schrittweise moderne und anregende Präsentationsformen einführte und durch Neustrukturierung der Regalaufstellung neue Impulse zur Mediennutzung erzeugt, zeigt aber, dass eine Renaissance der Benutzerarbeitsplätze in der Bibliothek stattfindet.

Noch in den 60er-Jahren verfügten viele größere Öffentliche Bibliotheken über Lesesäle nach dem Vorbild von Universitätsbibliotheken, wenn auch wesentlich kleiner in der Zahl der Tische und Stühle und vor allem der Bestände. Sie wurden indessen wenig genutzt; im Zuge des Wachstums der Bestände bei gleichzeitig konstant bleibenden Flächen opferte man nach und nach diese Leseplätze, um mehr und mehr Regale aufzustellen. Wo Neu- oder Umbauten mustergültige Lösungen mit großzügigen Flächen realisierten (beispielsweise in den 80er-Jahren die Stadtbibliotheken Reutlingen und Gütersloh, in den 90er-Jahren viele Mittel- und Kleinstädte in Süddeutschland in historischen, für die Bibliothek unter Beachtung von Gesichtspunkten des Denkmalschutzes umgenutzten Gebäuden, so in Konstanz, Offenburg, Ditzingen bei Stuttgart, Memmingen, Rosenheim, Überlingen), handelte es sich bei den Leseplätzen um freizeitmäßige Sessel-, Sofa- und Nischenangebote. In der zweiten Hälfte der 90er-Jahre werden allmählich nicht nur Internet-PCs als Surfplätze, wie sie vereinzelt in großen Stückzahlen als Gerät, an dem man steht, nicht sitzt (Kioskstationen)¹²⁹⁾, ohne Tisch und Drucker, aufgestellt wurden, sondern es werden Multimedia-Arbeitsplätze mit vernetztem PC, Drucker und ausreichendem Platz für Bücher und Arbeitsmaterialien in unmittelbarer Nähe zu körperlichen Medien implementiert¹³⁰⁾. In der Dresdner Jugendbibliothek unter dem beziehungsreichen Namen *medien@age*¹³¹⁾ wurden Internet- und PC-Plätze auf 104 Zentimeter breiten Tischen mit Flachbildschirmen eingerichtet – gute Voraussetzungen, um die Funktion der öffentlichen Einrichtung gegenüber einem kommerziellen Internet-Café wirksam werden zu lassen.

Internet-Plätze müssen sich in unmittelbarer Nähe zu den Büchern befinden. Das ist heute Grundvoraussetzung für einen zum Lernen geeigneten Internet-Platz. Bei nahezu keinem Thema ist es möglich, ausschließlich das Internet zu verwenden, und selbst bei den Online-Kursen, die so gemeint sind, vor allem

wenn nicht nur das Medium, sondern auch das Thema selbst das Internet ist, hat man gerne ein gedrucktes Handbuch zum Nachschlagen auf dem Tisch. Deshalb sind die meisten Internet- und PC-Plätze in Öffentlichen Bibliotheken insoweit den üblichen PC-Pools an Hochschulen überlegen, bei denen meistens separat von der Hochschulbibliothek ein Saal mit einigen Dutzend oder einigen Hundert vernetzten PCs zur Verfügung steht. Bücher sind nicht in Sicht – entweder man hat seine Arbeit gut geplant und bringt sie mit oder man ist in seinen Möglichkeiten mehr oder minder begrenzt.

Zusammengefasst: Benutzerarbeitsplätze in Bibliotheken sollen heute für den hybriden Informationszugang ausgelegt sein: Sie sind mit Internet-PC ausgestattet und befinden sich in unmittelbarer Nähe zu den Büchern, weil es nahezu bei keinem Thema möglich ist, ausschließlich das Internet zu verwenden. Und sie sind groß genug für PC, Tastatur, mitgebrachte Bücher und Materialien, Schreibblock und Unterarme. Je nach den Voraussetzungen der Nutzer muss man PCs aufstellen oder Funkkarten für die mitgebrachten Laptops verleihen. In jedem Fall brauchen heutige Nutzerarbeitsplätze deutlich mehr Platz als herkömmliche.

Bei den Öffentlichen Bibliotheken scheint es eine erneute Annäherung an die Volkshochschulen in organisatorischer und raumorganisatorischer Hinsicht zu geben. Ich erinnere daran, dass einer der Nestoren des Öffentlichen Bibliothekswesens, Erwin Ackerknecht, sein ganzes Berufsleben lang in Personalunion Leiter der Öffentlichen Bibliothek und der Volkshochschule, übrigens in den 20er-Jahren auch Leiter eines kommunalen Kinos, war und all diese Einrichtungen nur als verschiedene Mittel zum selben Zweck betrachtet hat. Freilich führt von seinen sozialpädagogischen, auf die Vermittlung nebulöser Werte des „Echten“ zielenden Ansprüchen, die den freien Zugang der Leser zu den Bücherregalen verwehrte – der Bibliothekar, in der Praxis fast immer eine Bibliothekarin, sollte durch individuelle Empfehlung dem Leser den Weg vom Kitsch zur Kunst weisen – und die Moderne in der Literatur weitgehend aus den Beständen ausschloss, kein Weg zur Bibliothek als Ort selbstgesteuerten Lernens. Einige Beispiele für diese moderne Annäherung:

Der Neubau für Volkshochschule und Stadtbibliothek der Stadt Linz¹³²⁾ in Österreich sieht nicht nur ein gemeinsames Gebäude in außerordentlich verkehrsgünstiger Lage am Bahnhof vor. Vielmehr ist geplant, dass Foyer mit Infothek und Cafeteria, Veranstaltungssaal, Kinderbetreuung und das Selbstlernzentrum gemeinsam genutzt werden. An der Infothek erhalten die Kunden Erstinformation über beide Einrichtungen und können sich anmelden. Formalorganisatorisch werden die Einrichtungen nicht zusammengefasst, aber die Budgets werden gemeinsam bewirtschaftet und Dienste wie Sekretariat und Hausdienst gemeinsam genutzt.

Im Umfang sehr viel bescheidener, in der Konzeption weitreichender wurde

die Bibliothek in Emden¹³³⁾ gemeinsam mit der VHS in neuen Räumen untergebracht, wesentlich erweitert und erneuert, technisch modernisiert. Bibliotheksauskunft und VHS-Sekretariat sind zu einem gemeinsamen Servicepunkt zusammengefasst. Das Medienangebot der Bibliothek ist mit Bildungsprogrammen und Veranstaltungen der VHS verknüpft. Eine Infothek für Ausbildung, Beruf und Weiterbildung wird aufgebaut. Ein weiterer Schwerpunkt ist die Leseförderung (Medienangebote für Kinder).

6 Management

Hier möchte ich organisatorische Voraussetzungen ansprechen, ohne die Konzepte zur Vermittlung von Informationskompetenz wenig Aussicht auf Erfolg haben werden. Einige habe ich schon angesprochen, u.a. die Unterstützung, die das Konzept und die Mitarbeiter seitens der Bibliotheksleitung erfahren müssen. Weitere Elemente im Bereich Management sind die folgenden¹³⁴⁾, wenn auch nicht jedes dieser Elemente denselben Stellenwert hat:

- Ein Beirat aus Lehrern, Dozenten etc., der die Bibliothek bei ihrem Engagement um Informationskompetenz berät und vor allem der entscheidende Multiplikator und Fürsprecher der Bibliothek in die Schule bzw. Hochschule hinein ist.
- Die Vermittlung von Informationskompetenz, die Medienpräsentation in Lernarrangements müssen Teil der Strategie der Bibliothek sein.
- Diese Strategie muss an den Zielen der Bildungseinrichtung anknüpfen, für die die Bibliothek Dienstleistungen erbringt.
- Die Aktivitäten der Bibliothek als Lernort und Lernmediator müssen dokumentiert und kommuniziert werden, und zwar in der Sprache, mit den Begriffen der Zielgruppe, also beispielsweise im Lehrerjargon.

Das Beispiel der organisatorischen und räumlichen Zusammenfassung der Stadtbildstelle und der Schulbibliothekarischen Beratungsstelle in Ingolstadt¹³⁵⁾ zeigt, dass bereits organisatorische Maßnahmen einen maßgeblichen Einfluss auf die pädagogische Wirksamkeit haben können. In Ingolstadt war zunächst, wie üblich, die Stadtbildstelle dem Schulverwaltungsamt unterstellt, die Schulbibliothekarische Beratungsstelle war Abteilung der Stadtbibliothek. Beide Einrichtungen waren personell außerordentlich knapp besetzt, so dass es wiederholt zu Engpässen und Ausfällen infolge fehlender Vertretungen kam. Nachdem beide Einrichtungen unter dem Namen Schulmedienzentrale¹³⁶⁾ räumlich in einer Schule und organisatorisch unter dem Dach der Stadtbibliothek zusammengefasst wurden, konnten die Öffnungszeiten ausgeweitet und neue Dienstleistungen, u.a. medienpädagogische Seminare für neue Zielgruppen (Eltern und Erzieher) angeboten werden. Die traditionellen Dienstleistungen der Schulbibliothekarischen Beratungsstelle (Medienkisten für Schulen, die zunächst nur Bücher enthielten) wurden um AV-Medien aus den Beständen der

ehemaligen Stadtbildstelle erweitert, und vor allem wurde dieser Dienst erst dank der Verbindung mit der den Lehrern bekannten Einrichtung an den Schulen gut genutzt (Ausleihsteigerung um 51 %). Eine Homepage und mehrmals im Jahr erscheinende Infobriefe informieren die Lehrer über die Dienstleistungen.

Gewissermaßen die Zusammenfassung der organisatorischen Voraussetzungen und oben angesprochenen kritischen Erfolgsfaktoren lieferte die Arbeitsgruppe Informationskompetenz der Universitätsbibliotheken des Verbandes der Bibliotheken des Landes NRW und der Gruppe Fortbildung und Qualifizierung des HBZ Köln. Die wichtigsten Punkte unter dem Gesichtspunkt Management möchte ich hier abschließend anführen. Sie lassen sich leicht so umformulieren, dass sie auf Öffentliche Bibliotheken und Schulbibliotheken angewendet werden können. Sie sind weniger als Voraussetzung zu verstehen, die bereits am Anfang einer Initiative gegeben sein müssen, denn vielmehr als Ziele.

Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule¹³⁷⁾

Das Schulungskonzept

- *beruht auf der Grundlage des Leitbilds der Bibliothek,*
- *wird von der Bibliotheksleitung gefördert und vertreten,*
- *ist erarbeitet in Kooperation mit Rechenzentrum, Medienzentrum und den Fachbereichen,*
- *ist in das Lehrangebot eingebunden,*
- *richtet sich an Zielgruppen, die nach Fachgebiet und Studienphase differenziert sind,*
- *bezieht Multiplikatoren aus den Fachbereichen ein,*
- *berücksichtigt den tatsächlichen Bedarf und die Voraussetzungen der jeweiligen Zielgruppe,*
- *unterliegt einer permanenten Erfolgskontrolle.*

Der Dozent / die Dozentin

- *ist fachlich kompetent und wird von den Wissenschaftlern als Partner akzeptiert,*
- *verbessert seine Kompetenzen durch entsprechende Fortbildungen,*
- *plant und organisiert Schulungsveranstaltungen sorgfältig unter Berücksichtigung der räumlichen und technischen Gegebenheiten,*
- *sucht das Feedback und den Erfahrungsaustausch mit Kollegen, um laufend das Konzept und die Durchführung der eigenen Schulungen zu verbessern.*

Die Schulungsräume

- *erfüllen die unterschiedlichen Anforderungen für*
- *Einzel- oder Kleingruppenberatung,*
- *multimediale Schulungen,*

- für Präsentationen bzw. Vorträge für größere Gruppen,
- verfügen über eine Ausstattung nach den Maßstäben der Technology for Training (TFT):
- Tafel,
- Flip-Chart,
- Overheadprojektor,
- PC mit Beamer,
- PCs für die Teilnehmer,
- bei größeren Räumen Mikrofonanlage,
- sind leicht zu buchen, und die Belegung ist transparent.

Die Ausstattung

- wird regelmäßig gewartet und ist betriebstechnisch möglichst störungsfrei angelegt,
- wird ergänzt durch ein Notebook mit tragbarem Beamer sowie einen Moderatenkoffer für Veranstaltungen außer Haus.

Die Veranstaltung wird vorbereitet durch

- rechtzeitige Buchung des Raumes mit der notwendigen Zusatzausstattung,
- Information der Mitarbeiter, die für die Vorbereitung des Raumes und das Aufräumen zuständig sind,
- Information der EDV-Abteilung, damit während der Veranstaltung jemand für Notfälle zur Verfügung steht.

Das Marketing

- folgt einem differenzierten Gesamtkonzept der Bibliothek, in dem Zuständigkeiten, Instrumente und Organisation festgelegt sind,
- berücksichtigt bei der Wahl der Mittel die jeweilige Zielgruppe (Plakate, Serienbriefe, E-Mails, Newsletter, Flyer, Ankündigungen über die Homepage der Bibliothek, Durchsagen, Presseartikel).

Mir fehlen hier freilich noch zwei Elemente:

- Der Dozent / die Dozentin soll Konzepte des selbstgesteuerten Lernens einsetzen, also nicht traditionell lehren, sondern Lernen aktiv ermöglichen.
- Die Bibliothek, die Lernen ermöglichen und inspirieren soll, muss selbst zu einer lernenden Organisation werden¹³⁸⁾, also ihre Organisationskultur und ihre Organisationsstrukturen so verändern,
 - dass diese ständig neuen Erfordernissen angepasst werden können,
 - dass die Organisationsstrukturen die permanente Fortbildung der Mitarbeiter fördern,
 - dass Innovation der Normalzustand wird.

Deshalb folgt hier als Abschluss eine tabellarische Übersicht über Systemeigenschaften einer innovativen Organisation nach Monika Kil¹³⁹⁾. Die

linke Spalte nennt die förderlichen Systemeigenschaften. Die mittlere Spalte gibt wieder, wie die Beteiligten dies erleben bzw. artikulieren. Die rechte Spalte bewertet diese Systemeigenschaften für den Lern- und Veränderungsprozess.

Systemeigenschaften für das Gelingen von organisationalen Lernprozessen ¹⁴⁰⁾		
Distributive Gerechtigkeit	Anerkennung, Aufwertung des Arbeitsplatzes, Erfolgserlebnisse, Spaß	Kann eine fehlende monetäre Honorierung von Leistung in Grenzen ausgleichen
Partizipation	Beteiligung an Planungs- und Umsetzungsprozessen	Relevant
Zielklarheit	Formalisierte Zielplanungen und kommunikative Vereinbarungen	Relevant
Relative Stress- und Angstfreiheit	Arbeitsüberlastung und Beschleunigung	Angstfreiheit ist existenziell wichtig, Stressfreiheit ist wünschenswert
Organisationsbindung	Identifikation mit der Einrichtung, Rückkehr nach Elternzeiten, Verantwortungsgefühl gegenüber Kollegen	Relevant
Funktionale Kommunikations- und Interaktionsstrukturen	Geregelte Kommunikationsstruktur, Netzwerke, offene Informationskultur	Relevant
Adäquates Führungsverhalten	Kompetenzen der Leitung	Relevant
Lern-Demotivierungspotenziale	Arbeitsüberlastung	Relevant
Lern-Motivierungspotenziale, Autonomie, Anforderungswechsel	Freude an Ungewöhnlichem und Innovativem, Selbstständigkeit am Arbeitsplatz	Relevant
Geschlechtergerechtigkeit	Auf Entlohnung und Familiengerechtigkeit bezog	Nicht relevant
Organisationskulturmerkmale: Offenheit Empathie Engagement Eigenverantwortung Systemdenken Lernbereitschaft	Identisch mit den Systemeigenschaften	Relevant
Fortbildungsmerkmale: Multiple Perspektiven Situiertheit Authentizität	Analog	Besonders wichtig: didaktisch-methodische Fortbildung
Arbeitszufriedenheit	Wird erzeugt über Ressourcen, Feedback, Freiräume	Moderiert den Prozess

- 1) Bibliotheken '93 (1994). Strukturen, Aufgaben, Positionen. Berlin, Göttingen: Bundesvereinigung Deutscher Bibliotheksverbände, S. 13.
- 2) Leitner (1998), Gerald; Pascher, Franz: Öffentliche Büchereien in Österreich. Wien: Büchereiverband Österreichs (BVÖ-Materialien. 5), S. 11.
- 3) Richtlinien für Gemeindebibliotheken. Grundsätze, technische Daten und praktische Beispiele für die Gründung, den Ausbau und die Führung allgemeiner öffentlicher Bibliotheken. Solothurn: Schweizerische Arbeitsgemeinschaft der Allgemeinen Öffentlichen Bibliotheken 1995, S. 6.
- 4) The public library service (2001). IFLA/UNESCO guidelines for development. München: Saur (Ifla publications. 97) = <http://www.ifla.org/VII/s8/proj/publ97.pdf>, S. 2.
- 5) Dohmen (2001), Günther: Das informelle Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF publik), S. 18.
- 6) Kraus (2001), Katrin: Lebenslanges Lernen - Karriere einer Leitidee. Hrsg.: Deutsches Institut f. Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, W.
- 7) Bibliotheken und lebenslanges Lernen (2001). Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- 8) Selbstgesteuertes Lebenslanges Lernen (2002). Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Hrsg. v. Behrmann, Detlef/Schwarz, Bernd /Arbeitsstelle f. d. Weiterbildung d. Weiterbildenden. Bielefeld: Bertelsmann, W. (Forum Weiterbild. 1).
- 9) Konzertierte Aktion Weiterbildung. Selbstgesteuertes Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 10) Puhl (2001), Achim: Lernzugänge in der Erwachsenenbildung. In: Bibliotheken und lebenslanges Lernen (2001). Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 13-23.
- 11) In Anlehnung an: Puhl (2001), Achim: Lernzugänge in der Erwachsenenbildung. In: Bibliotheken und lebenslanges Lernen (2001). Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 13-23, hier S. 19.
- 12) Bundy (2002), Alan: Essential connections: school and public libraries for lifelong learning. In: Australian-Library-Journal. 51 (1) Feb 2002, p.47-70, hier S. 56.
- 13) Dohmen (2001), Günther: Das informelle Lernen. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF publik).
- 14) Yannie (2002), M.: Effective informal learning: considerations for the workplace. Catholic-Library-World. 72 (3) Mar, S.155-158.
- 15) Sozialisation durch den heimlichen Lehrplan des Betriebs (1982). Hrsg. v. Heid, Helmut /Lempert, Wolfgang. Stuttgart: Steiner (Zeitschr. f. Berufs- u. Wirtsch.-Päd. Beih. 3).
- 16) Grassian (2001), E.-S.; Kaplowitz, J.-R.: Information literacy instruction: theory and practice. New York: Neal-Schuman.
- 17) Homann (2002), Benno: Management von Bildungsdienstleistungen. In: Erfolgreiches Management von Bibliotheken und Informationseinrichtungen (2002). Hans-Christoph Hobohm, Konrad Umlauf (Hrsg.) Loseblatt-Ausg. Hamburg: Dashöfer, Abschn. 8/3.

- 18) Homann (2002), Benno: Standards der Informationskompetenz. In: Bibliotheksdienst 36, S. 625-637. Originalfassung unter http://www.ala.org/Content/NavigationMenu/ACRL/Standards_and_Guidelines/Information_Literacy_Competency_Standards_for_Higher_Education.htm
- 19) Davidson (2002), Jeanne R.; McMillen, Paula S.; Maughan, Laurel S.: Using the ACRL 'Information Literacy Competency Standards for Higher Education' to assess a university library instruction program. In: Journal-of-Library-Administration. 36 (1/2) 2002, p.97-121.
- 20) Allan (2002), Barbara: The many faces of information literacy. In: Information-Management-Report. Oct 2002, p.1-5.
- 21) Rader (2001), H.-B.: Digital libraries and the changing world of education. In: Library-Hi-Tech-News. 18 (10), S. 5-6.
- 22) Deutsche Dokumentation dazu: Lernzentren – Ein Ratgeber (2000). Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- 23) Aktuelles Musterbeispiel für die Entwicklung einer wissenschaftlichen Bibliothek: Steele (2002), M.: Two new academic libraries in San Diego, California. New-Library-World. 103 (1177) S. 216-221.
- 24) Lupro, (1996), L.; Kennerly, J.C.: Cutting the public library/distance learning edge. Texas-Library-Journal. 72 (4) Winter, S.166-169.
- 25) Grundsatzlerlass Leseerziehung. In: BüchereiPerspektiven (1999) 3, S. 24-27, hier S. 27.
- 26) Nutzung elektronischer wissenschaftlicher Information in der Hochschulausbildung (2001). Eine Studie im Auftrag des Bundesmin. für Bildung und Forschung. Endbericht / Rüdiger Klatt u.a. Dortmund: Sozialforschungsstelle Dortmund Landesinstitut = <http://www.stefi.de/download/bericht2.pdf>.
- 27) Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur digitalen Informationsversorgung durch Hochschulbibliotheken = <http://www.wissenschaftsrat.de/drucksachen/drs3536-98.htm>
- 28) Habenbacher (2000), Michael: Wolfenbütteler Schülerseminare = <http://www.hab.de/forschung/de/schulsem/>.
- 29) Oberdieck (2003), Klaus: Informationskompetenz für alle? Sekundarstufe II und Universitätsbibliothek. In: 92. Deutscher Bibliothekartag in Augsburg 2002. Frankfurt a.M.: Klostermann (ZfBB Sonderh. 84), S. 69-76.
- 30) Hoepfner (2003), Iris: Zielorientiert ans Werk. Das neue Schulungsangebot der Universitätsbibliothek Dortmund. In: Bibliotheksdienst 37, S. 429-436.
- 31) Schubel (2003), Bärbel; Sühl-Strohmenger, Wilfried: Informationsdienstleistung und Vermittlung von Informationskompetenz – das Freiburg Bibliothekssystem auf neuen Wegen. In: Bibliotheksdienst 37, S. 437-449.
Sühl-Strohmenger, Wilfried; Becht, Michael; Leithold, Franz-J. u.a.: Informations- und Medienkompetenz in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In: Bibliotheksdienst 36 (2002) 2, S. 150-159.
- 32) Rockenbach (2003), Susanne: Teaching Library in der Praxis – Bedingungen und

- Chancen. In: Bibliotheksdienst 37, S. 33-40.
- 33) Hapke (2000), Thomas: Vermittlung von Informationskompetenz. Erfahrungen bei der Integration in das Curriculum an der TU Hamburg-Harburg. In: Bibliotheksdienst 34, S. 819-834. - <http://www.tu-harburg.de/b/fragen.htm>
 - 34) Schneider, Doris: The Teaching Library. Vortrag gehalten auf dem 92. Deutschen Bibliothekartag in Augsburg 9.-12.4.2002 = http://www.fh-bibliotheken-bayern.de/allgemeines/bauten_berichte/abstracts.html#schneider.
 - 35) Sühl-Strohmenger (2001), Wilfried: Die Roadshow als Mittel der Informationsmarketings der Universitätsbibliothek Freiburg im Breisgau. In: Bibliotheksdienst 35, S. 1027-1036.
 - 36) <http://www.uni-heidelberg.de/alg/schulung.html> - <http://www.ub.uni-heidelberg.de/helios/fachinfo/www/schulung/rundgang/ru-start3.htm> - Homann, Benno: Schwierigkeiten und neue Ansätze der Benutzerschulung in Deutschland. In: International Federation of Library Associations (Ed.): 67th IFLA Council and General Conference. August 16-25, 2001. Proceedings. The Hague 2001 = <http://www.ifla.org/IV/ifla67/papers/072-126g.pdf>. - Homann (2002), Benno: WebCT als E-Learning-Plattform bei der Vermittlung von Informationskompetenz für Psychologen. In: Bibliotheksdienst 36, S. 1590-1601.
 - 37) Hänger (2003), Christian: Vermittlung von Informationskompetenz durch Computer-Based-Training. Das Tutorial der Universitätsbibliothek Lüneburg. In: Bibliotheksdienst 37, S. 939-947.
 - 38) http://www.uni-kassel.de/bib/ub_bb06/ikhp/ik_publik.html.
 - 39) <http://ub-dok.uni-trier.de/virtual/index.htm>.
 - 40) http://www.fh-bibliotheken-bayern.de/allgemeines/bauten_berichte/abstracts.html#schneider.
 - 41) Vgl. auch Bruce (2002), H.; Lampson, M.: Information professionals as agents for information literacy. In: Education-for-Information. 20 (2) Jun 2002, p.81-106.
 - 42) Booth (2002), Austin; Fabian, Carole Ann: Collaborating to advance curriculum based information literacy initiatives. In: Journal-of-Library-Administration. 36 (1/2) 2002, p.123-142.
 - 43) Litten (2002), A.: We're all in this together: planning and leading a retreat for teaching librarians. In: Journal-of-Library-Administration. 36 (1/2) 2002, p.57-69.
 - 44) Homann (2002), Benno: Information Literacy. Ein Beitrag der Bibliotheken für eine demokratische Informationsgesellschaft. In: Bibliotheksdienst 36, S. 1681-1688.
 - 45) Rockenbach (2003), Susanne: Teaching Library in der Praxis – Bedingungen und Chancen. In: Bibliotheksdienst 37, S. 33-40.
 - 46) Lazarus (2003), Jens: Orientation and Instruction – zur Vermittlung von Informationskompetenz an der University of Texas. In: Bibliotheksdienst 37, S. 863-868.
 - 47) Maki (2002), Peggy L.: Developing an assessment plan to learn about student learning. In: Journal-of-Academic-Librarianship. 28 (1/2) Jan-Mar 2002, p.8-13.

- 48) Hope (2002), C.-B.; Peterson, C.-A.: The sum is greater than the parts: cross institutional collaboration for information literacy in academic libraries. In: *Journal-of-Library-Administration*. 36 (1/2) 2002, p.21-38.
- 49) Zhang, (2002), W.: Developing web-enhanced learning for information fluency: a liberal arts college's perspective. In: *Reference-and-User-Services-Quarterly*. 41 (4) Summer 2002, p.356-63.
- 50) Woodard (2002), B.-S.; Hinchliffe, L.-J.: Technology and innovation in library instruction management. In: *Journal-of-Library-Administration*. 36 (1/2) 2002, p.39-55.
- 51) Flood (2002), Gary: An e-lesson learned. In: *Information-World-Review*. (185) Nov 2002, p.29, 31.
- 52) Hoepfner (2003), Iris: Zielorientiert ans Werk. Das neue Schulungsangebot der Universitätsbibliothek Dortmund. In: *Bibliotheksdienst* 37, S. 429-436.
- 53) Sühl-Strohmenger, Wilfried; Becht, Michael; Leithold, Franz-J. u.a.: Informations- und Medienkompetenz in den neuen Bachelor-Studiengängen an der Universität Freiburg. In: *Bibliotheksdienst* 36 (2002) 2, S. 150-159.
- 54) Booth (2002), Austin; Fabian, Carole Ann: Collaborating to advance curriculum based information literacy initiatives. In: *Journal-of-Library-Administration*. 36 (1/2) 2002, p.123-42.
- 55) Robinson (2002), Ashley; Nelson, Elizabeth: Plug-ins for critical media literacy: a collaborative program. In: *Online*. 26 (4) Jul/Aug 2002, p.29-32.
- 56) <http://tilt.lib.utsystem.edu/>
- 57) Umlauf (1989d), Konrad, zs. mit T. Belgrad u. A. Schau: Bericht über ein Praxisprojekt: das Bibliotheksspiel. In: *Bibliotheksdienst* 23, S. 118-130.
- 58) Dudeck (2002), Jochen: Lernen mit allen Sinnen! Spielaktionen in Bibliotheken. In: *BuB* 54, S. 387-391.
- 59) Hüther (2002), Heidelinde: Führungen, Rallyes und eine Nacht mit Liebesgeflüster. In: *BuB* 54, S. 392-396.
- 60) Wolff (2002), Petra; Silberberg-Schön, Angela: Spannende Suche nach dem Büchergeist. Das Projekt Bibliotheksführerschein. In: *BuB* 54, S. 400-403.
- 61) Vom Entdecker zum Rechercheprofi (1998). Klassenführungen im Projekt Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 62) Information Literacy Standards for Student Learning. American Association of School Librarians/Association for Educational Communications and Technology. Chicago, London: ALA 1998. Übersetzung von K.U. Im Original:
The information literate student:
 - Accesses information efficiently and effectively;
 - Evaluates information critically and competently;
 - Uses information effectively and creatively;
 - Pursues information related to personal interests;
 - Appreciates and enjoys literature and other creative expressions of information;

- Strives for excellence in information-seeking and knowledge generation;
 - Contributes positively to the learning community and to society by recognizing the importance of information to a democratic society;
 - Contributes positively to the learning community and to society by practicing ethical behavior in regard to information and information technology;
 - Contributes positively to the learning community and to society by participating effectively in groups to pursue and generate information.
- 63) Giles (2002), G.: 'Fair go'? Equality? The people's movement for reconciliation (ANTaR) and critical information literacy. In: *Australian-Library-Journal*. 51 (3) Aug 2002, p.203-218 = <http://www.alia.org.au/alj/51.3/full.text/fair.go.html>.
- 64) Dr. Rudolf Kirchschräger Hauptmusikschule Steyr: Jahresbericht 2003. – www.mhssteyr.eduhi.at/lernatelier.
- 65) Wieser (2003), Josef: Projekt Lernatelier Steyr 2003. In: *Büchereiperspektiven* 2003, H. 1, S. 50.
- 66) Baumert (2001), Jürgen: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. v. Klieme, Eckhard /Neubrand, Michael. Leverkusen: Leske + Budrich.
- 67) Baumert (2001), Jürgen: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Hrsg. v. Klieme, Eckhard /Neubrand, Michael. Leverkusen: Leske + Budrich, S. 74.
- 68) Dankert (2003), Birgit: Der Schiefe Turm von PISA. Schulbibliotheken in Deutschland und Österreich. In: *BuB* 55, S. 314-319.
- 69) Neumann (2003), Manfred: Die Mängel waren längst bekannt. In: *BuB* 55, S. 239-243.
- 70) Manuel (2002); Kate: Teaching information literacy to Generation Y. In: *Journal-of-Library-Administration*. 36 (1/2) 2002, p.195-217
- 71) Fosmire (2002), Michael; Macklin, Alexius: Riding the active learning wave: problem-based learning as a catalyst for creating faculty-librarian instructional partnerships. In: *Issues-in-Science-and-Technology-Librarianship*. (34) Spring 2002, = <http://www.istl.org/02-spring/article2.html>.
- 72) www.lik-online.de.
- 73) Schultka (2002), Holger: Bibliothekspädagogik versus Benutzerschulung. In: *Bibliotheksdienst* 36, S. 1486-1505.
- 74) Vgl. Jouly (1996), Hannelore: Bibliotheken, Stützpunkte und Atelier für selbstgesteuertes Lernen = www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/jouly1.htm
 Auer (1997), Johannes: Bibliothek als Lernort, Stadtbücherei Stuttgart = www.s.shuttle.de/buecherei/druck/auer4.htm
 Auer (1998), Johannes: Vom futuristischen leses@lon zur Bibliothek 21 = <http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/bibliothekarstag98.htm>
 Bussmann (1998), Ingrid: Bibliothek 21 - Modell eines modernen Stützpunkts für das selbstgesteuerte lebenslange Lernen = <http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/>

bussmann_lernen.htm

Jouly (1999), Hannelore: Begegnung mit dem Unerwarteten = <http://www.die-frankfurt.de/zeitschrift/499/Begegnung.htm>

Bibliothek 21 in Stuttgart 21, Raumprogramm (1998) = http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/b21/b21_rp.htm

Bibliothek 21 FAQ - oft gestellte Fragen (2000) = <http://www.stuttgart.de/stadtbuecherei/druck/b21/b21faq.htm>

Bussmann (2001), Ingrid: Die Bibliothek als Atelier des innovativen Lernens. In: Bibliothek in der Wissensgesellschaft. Festschrift für Peter Vodosek. Hrsg. von Askan Blum. München: Saur 2001, S. 186-191. - Bibliotheken und lebenslanges Lernen (2001). Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann.

- 75) Puhl (2001), Achim: Lernateliers – Formen einer zukünftigen Lernunterstützung in Bibliotheken. In: Bibliotheken und lebenslanges Lernen (2001). Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 116-128, hier S. 120-124.
- 76) Kreft (1993), Wilhelm: Ladenplanung. Leinfelden-Echterdingen: Koch.
- 77) Umlauf (1989), Konrad: Bestandserschließung und Bestandspräsentation in der Öffentlichen Bibliothek. In: Bibliothek 13, S. 269-275.
- 78) Reuther (1999), Wolfgang: Computerbibliothek rundet E-Medien-Angebot ab. In: BuB 51, S. 518.
- 79) <http://www.wien.gv.at/bsj/buch/guertel.htm#bibliothek>. - Pfoser (2002), Alfred: Wien bekommt eine neue Hauptbibliothek. In: Bibliothek in der Wissensgesellschaft. Festschrift für Peter Vodosek. Hrsg. von Askan Blum. München: Saur 2001, S. 175-185 = <http://www.bvoe.at/kongress/pfoser.pdf>.
- 80) Jahl (2002), Christian: Bibliothekarisches Konzept der neuen Hauptbibliothek = <http://www.bvoe.at/kongress/jahl.pdf>.
- 81) Puhl (2001), Achim: Besucherinteressen – Bedarf als Ausgangspunkt innovativer Umsetzungen. Zur Nutzerstruktur der Stadtbücherei Stuttgart. In: Bibliotheken und lebenslanges Lernen (2001). Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 105-115, hier S. 108.
- 82) Stein (1999), Anette: Intuitive Kundenführung. In: BuB 51, S. 340-342. - BuB 50 (1998), S. 41-42.
- 83) Eisermann (1998), Ralf: Kultur rundum – die Stadtbibliothek Offenburg im Kulturforum. In: BuB 50, S. 275-278.
- 84) Hansen (1999), Peter: Bestandspräsentation der Bücherhalle Harburg. In: BuB 51, S. 330-335.
- 85) Rabe (2000), Roman: Willkommen bei medien@ge! Neue Dresdner Jugendbibliothek eröffnet. In: BuB 52, S. 599-604.
- 86) Götz (2003), Martin; Strohmenger, Klaus: Themen in Welten – ohne Systematik. In: BuB 55, S. 31-34.
- 87) Mittrowan (1996), Andreas; Harmgarth, Friederike: Bibliothek und Schule als Partner. Zum Projekt der Bertelsman Stiftung. In: BUB48, S. 650-657.

- 88) Öffentliche Bibliotheken als Stützpunkte des lebenslangen Lernens in der Informationsgesellschaft (1998). Abschlußbericht. Berlin: Dt. Bibliotheksverband.
- 89) Nahrada (1999), Franz: Die kooperative Info-/Mediathek. Jennersdorf: Telechance = <http://www.telechance.at/doern/Mediathek.pdf>.
- 90) BuB 50 (1999), S. 89-90.
- 91) Rønholt (2002), Trine: VUCiBIB: adult education in public libraries. In: Scandinavian-Public-Library-Quarterly. 35 (2) 2002, p.14-15.
- 92) www.bvoe.at/deral.html.
- 93) Lohmann (2001), Meike: Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 in Stuttgart. In: BuB 53, S. 715-717.
- 94) <http://www.bibliotheken.salzburg.at/>.
- 95) Van der Pol, (2002), D.; Fitch, M.: Gearing up: technologies for adventures in library learning. Library-Hi-Tech. 20 (1), S. 111-120.
- 96) Faibisoff (1989), Sylvia G.; Willis, Deborah J.: Public library adult learning center renewal. Public-Library-Quarterly. 9 (2), S. 41-56.
- 97) Mattekath (1998), Marion: Medienforum Kirchsteigfeld – innovatives Projekt trotz(t) Sparzwang. In: BuB 50, S. 588-589.
- 98) Jahre (1999), Lutz: Umbau und Modernisierung der Stadtbücherei Flensburg. In: BuB 51, S. 190-193.
- 99) Kamp (2001), Norbert; Hommes, Klaus Peter: Sprachen lernen am Computer. In: BuB 53, S. 714-715.
- 100) Puhl, (2002), Achim: Institutionelle Kooperation in der Bildungsberatung. In: Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens (2000). Puhl, Achim; Stang, Richard (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 105-116.
- 101) Kraft (1998), Jürgen: Bibliotheken und Bildstellen im Doppelpack. In: BuB 50, S. 540.
- 102) Weber (2001), Maria: Spezialisiertes Personal, frühe Leseförderung und sonntags geöffnet. In: BuB 53, S. 309-315.
- 103) Kroll (1991), C.: Creating an enriched learning environment in the library media center. Bookmark 50 (1) Fall, S. 78-81.
- 104) Fräsch (2003), Gisela: Ohne Bibliothek geht es nicht. Die Entdeckung einer gesellschaftlichen Bedarfslücke. Drei Jahre Multimediales Lernstudio der Stadtteilbücherei Stuttgart-Zuffenhausen. In: BuB 55, S. 97-100.
- 105) Lintner (1999), Martina; Raumel, Frank: Internetkurse in der Stadtbücherei Biberach. In: BuB 51, S. 243-244.
- 106) www.hagen-medien.de.
- 107) <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/email/idxdeu00.html>.
- 108) Gorman, (2002), M.: Wiring teens to the library. In: School-Library-Journal. Summer Supplement 2002, p.18-20.
- 109) Umlauf (1993c), Konrad: Öffnungszeiten in Öffentlichen Bibliotheken. Ergebnisse einer Befragung von Bibliotheken zur Bewertung betriebswirtschaftlicher Fragestellungen und bibliothekspolitischer Optionen. Berlin: Institut für Bibliothekswissenschaft u.

- Bibliothekerausbildung der Freien Universität Berlin (Berliner Handreichungen zur Bibliothekswissenschaft und Bibliothekerausbildung. 10).
- 110) www.zlb.de/linksammlungen/index.html.
- 111) www.stadtbuecherei-heidelberg.bib-bw.de.htm.
- 112) Bundy (2002), Alan: Essential connections: school and public libraries for lifelong learning. In: *Australian-Library-Journal*. 51 (1) Feb 2002, p.47-70.
- 113) Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft (1997). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. – Vgl. auch Neumann (1988), Helga: Die bildungspolitische und pädagogische Aufgaben von Schulbibliotheken. Würzburg: Königshausen + Neumann, S. 103ff.
- 114) Dankert (2003), Birgit: Der Schiefe Turm von PISA. Schulbibliotheken in Deutschland und Österreich. In: *BuB* 55, S. 314-319.
- 115) Loest (2003), Klaus-G.: Medien-Box per Internet. Ein Molekül der Hybriden Bibliothek im Praxiseinsatz zwischen Schule und Stadtbibliothek Bielefeld. In: *BuB* 55, S. 92-96.
- 116) Braun (2003), Georg: Große Kisten für kleine Kinder – Ein Projekt der Stadtbücherei Landshut zur Leseförderung im Kindergarten. In: 92. Deutscher Bibliothekartag in Augsburg 2002. Frankfurt a.M.: Klostermann (ZfBB Sonderh. 84), S. 55-63.
- 117) Arnold (2002), J.: Integrated library program. In: *School-Libraries-in-Canada*. 22 (2) 2002, p.38.
- 118) Cron (2003), Kurt: Der Lernort Schulbibliothek im Internetgeschehen der Schule. In: 92. Deutscher Bibliothekartag in Augsburg 2002. Frankfurt a.M.: Klostermann (ZfBB Sonderh. 84), S. 64-68.
- 119) Cron (2003), Kurt: Der Lernort Schulbibliothek im Internetgeschehen der Schule. In: 92. Deutscher Bibliothekartag in Augsburg 2002. Frankfurt a.M.: Klostermann (ZfBB Sonderh. 84), S. 64-68.
- 120) Bundy (2002), Alan: Essential connections: school and public libraries for lifelong learning. In: *Australian-Library-Journal*. 51 (1) Feb 2002, p.47-70, hier S. 55.
- 121) Franke (2002), Siegfried; Schmücker, Pia; Clemens, Kathrin: Klar und schlicht. Die neue Bibliothekszentrale der Universitätsbibliothek Ulm. In: *BuB* 54, S. 173-176.
- 122) VonEgidy, Berndt: Zwanzig Kilometer Bücher jenseits der Ammer. Der neue Erweiterungsbau der Tübingen Universitätsbibliothek. In: *BuB* 55 und *Bibliothek* 55 (2003), 3, S. 149-157.
- 123) Knöppel (2002), Hans-Arnim: Schlicht und geradlinig. Der Neubau der Universitätsbibliothek Greifswald. In: *BuB* 54, S. 514-519.
- 124) Lankenau (2002), Irmgard: Zwei auf einen Streich. Die neuen Bibliotheken der Universität Koblenz-Landau. In: *BuB* 54, S. 328-335.
- 125) Gorman, (2002), M.: Wiring teens to the library. In: *School-Library-Journal*. Summer Supplement 2002, p.18-20.
- 126) Peters (2002), Sonja: Konzeption eines Selbstlernzentrums der Hochschule Harz – Hochschule für angewandte Wissenschaften (FH). In: *Bibliothek Forschung und Praxis* 26, 1, S. 38-40.

- 127) Brenner (2000), Reinhard: Zum Lesen allein viel zu schade. In: BuB 52, S. 276-280.
- 128) Pirsich (2000), Volker: Ein neues Bibliothekskonzept – auch ohne Baumaßnahme. In: BuB 52, S. 281-287.
- 129) Ingwersen (2000), Bernd: Die Internetinitiative der Hamburger Öffentlichen Bücherhallen. In: BuB 52, S. 351-358.
- 130) Beispiel für die Praxis einer Stadtteilbibliothek: Waltemathe-Heinrichs (2000), Gudrun: Neue Angebote in Kiel-Mettenhof. In: BuB (52), S. 517-520.
- 131) Rabe (2000), Roman: Willkommen bei medien@ge! Neue Dresdner Jugendbibliothek eröffnet. In: BuB 52, S. 599-604.
- 132) Gamsjäger (2001), Helmut: Bibliotheken als Dorfbrunnen der Informationsgesellschaft. In: Bibliothek in der Wissensgesellschaft. Festschrift für Peter Vodosek. Hrsg. von Askan Blum. München: Saur 2001, 165-174.
- 133) Burggraf (1999), Dietrich: Lesen und Lernen unter einem Dach. In: BuB 51, S. 439-442.
- 134) Eisenberg (2002), Michael B.; Miller, Danielle H.: The future of the profession part 1: This man wants to change your job. In: School-Library-Journal. 48 (9) Sep 2002, p.46-50.
- 135) Kaudau (2003), Jutta: Die Fusion hat sich gelohnt. 4 Jahre Schulmedienzentrale Ingolstadt. In: Öffentliche Bibliotheken in Bayern. 2 (2003) H. 3, S. 25-27.
- 136) www.smz.ingolstadt.de.
- 137) Nilges (2003), Annemarie; Reessing-Fidorra, Marianne; Vogt, Renate: Standards für die Vermittlung von Informationskompetenz an der Hochschule. In: Bibliotheksdienst 37, S. 463-465.
- 138) Puhl (2001), Achim: Organisationen im Umbruch. In: Bibliotheken und lebenslanges Lernen (2001). Stang, Richard; Puhl, Achim (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 149-158.
- 139) Kil (2002), Monika: Lernveränderung = Organisationsveränderung? Auswirkungen neuer Lernangebote auf Organisation und Beschäftigte. In: Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens (2000). Puhl, Achim; Stang, Richard (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 31-42.
- 140) Kil (2002), Monika: Lernveränderung = Organisationsveränderung? Auswirkungen neuer Lernangebote auf Organisation und Beschäftigte. In: Bibliotheken und die Vernetzung des Wissens (2000). Puhl, Achim; Stang, Richard (Hrsg.). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 31-42.